

Nr° 4
Dezember 2018

BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

ISSN 2519-1667

P.b.b. GZ 02Z031508 M BÖKWE, Beckmanngasse 1A/6, 1140 Wien
Retouren an „BÖKWE, Brigittagasse 14/15, A-1200 Wien“

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



Editorial



Liebe Leserin, lieber Leser,

Bilder sind eine herausfordernde Sache. Einerseits sind sie heute so leicht zu manipulieren wie noch nie, andererseits können durch ihren Indexcharakter Sachverhalte belegt werden. Medizin und Archäologie sind nur zwei von vielen Bereichen, in denen bildgebende Verfahren selbstverständlich geworden sind. Der Nachweis von Almen in der EU oder von Folgen der Klimaänderung erfolgt wie bei vielem anderen über visuelle Beweisführung. Viele Bilder unterliegen einem rechtlichen Schutz und Besitzansprüchen, wie wir das bei Texten, die wir problemlos zitieren dürfen, nicht kennen. Bücher über Bildtheorien füllen ganze Bücherregale, man spricht vom „visuellen Zeitalter“ und von der „Macht der Bilder“.

Von Seiten der Redaktion haben wir uns nun entschlossen, Menschen von außerhalb des kunstpädagogischen Feldes zu befragen, wie sie Bilder sehen. Unter dem Titel „Über den Tellerrand“ starten wir dazu eine Serie in diesem Heft. Johannes Barbist, Maturant und passionierter Videospiele, erzählt auf Seite 24 über die computergenerierten Bilder der Videospiele. Bildbenutzer aus verschiedensten anderen Bereichen werden in weiteren Ausgaben zu Wort kommen.

Auch sonst bietet das Fachblatt auf Grund der vielfältigen Beiträge der Autor_innen wieder einen bunten Mix an Themen und Bildern, der sich bestens zum Genuss an langen Winterabenden um den Jahreswechsel eignet. Viel Vergnügen dabei und gute Feiertage wünscht Ihnen

Maria Schuchter

Inhalt

Barbara Hoiß, Sabine Schwarz
Ein reiner Tor. Schattentheater und literarisches Textverstehen. S. 2

Helmut Nindl
Bildung mit Kunst fördert Individualität und Vielfalt. Ein Plädoyer. S. 8

Gerhard Hikisch
Investigative Bildgebung. Forschendes Analysieren von Bildern. S. 12

Rezension: Thomas Stuber: Technik und Design. Grundlagen. S. 17

Wolfgang Weinlich
Zur Bedeutung der HattieStudie für die Kunsterziehung. S. 18

Über den Tellerrand
 Johannes Barbist: **Bildergrafik und Videospiele.** S. 24

Franz Billmayer
Mit Bildern bitten. Ein Bild-Essay. S. 26

Walter Köstenbauer
„Künstlerische Intervention“ an einer marmornen Gedenktafel für den 2. Weltkrieg. S. 29

Rezensionen S. 30–32

„Ich ärgere mich grün und blau. Ich werde rot vor Zorn“.
 Kommentar von Maria Schuchter S. 33

Coverbild: zum Artikel von Barbara Hoiß und Sabine Schwarz: Ein reiner Tor (eigenes Foto)
 Rückseite: Helmut Nindl:
 RASTER 90-60-30-0 GRAD _ VERSION 05

Abb. 1: Ginevra



Barbara Hoiß, Sabine Schwarz

Ein reiner Tor

Entdeckendes Lernen mittels Schattentheater als Grundlage des literarischen Textverstehens und als Baustein ästhetisch-kultureller Bildung in der Sekundarstufe I

Der reine Tor Parzival macht sich auf die Suche nach dem eigenen Lebensentwurf, er sucht nach einer Erklärung der Welt, in der es einen Platz zu erobern gilt. Der Verortung des Ichs in der Welt soll in dieser Kooperation von Literatur und Kunst nachgegangen werden. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Beziehung zu den anderen. Der Umgang miteinander zählt zu den elementaren Lebensaufgaben, die in unterschiedlichsten Lerngegenständen angestrebt werden. „Dazu bedarf es aber der Bildung, und zwar nicht nur der Wissensbildung, sondern vor allem der ästhetischen Bildung, die Gefühl und Denken vereint.“, so Kolhoff-Kahl (2009, S. 10). Sie polarisiert nicht in Wertmuster der „hohen Kunst“ und der „niederen angewandten Künste“, unterstützt keine Abgrenzung und Profilbildung von Fächern, sondern zeigt auf, dass es um die Schnittstellen ästhetischer Fächer geht, die nicht in Fachdidaktiken getrennt gedacht werden dürfen. Vielmehr soll den Lehrerinnen und Lehrern daran liegen, „die ästhetische Bildung möglichst ganzheitlich als Lern- und Forschungsprozess in Schulen zu verorten.“ (Kolhoff-Kahl 2009, S. 10)

Das Theater um das Drama

Die Gattung Drama fristet im Literaturunterricht zunehmend ein Schattendasein. Damit sind nicht die spielerischen Zugänge zu Epik oder Lyrik gemeint, vielmehr geht es um den dramatischen Text, der im Unterricht Platz findet – oder eben nicht. In diesem Zusammenhang wird oft darauf verwiesen, dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit lieber in andere Medien, wie z.B. Film oder Hörspiel, fließt (Vgl. Leubner, Sauppe, Richter 2016A, S. 123). Natürlich spielen der Film und neue Medien eine wesentliche Rolle im Leben der Schülerinnen und Schüler, für das Theater sollte dennoch Raum bleiben. Die geforderten Basiskompetenzen im Literaturunterricht

werden schwerlich ohne das darstellende Spiel bzw. das Theater zu erreichen sein. Zu diesem verlangten Können und Wissen gehören unter anderem der Bereich literarischen Verstehens und die Textdeutung samt Bezug auf die Wirklichkeit. Zahlreiche Aufgaben im Literaturunterricht setzen eine spielerische bzw. theatralische Umsetzung eines Textes an den Endpunkt der Literaturlerarbeit. Vielfach ist es mehr Illustration als Verstehensarbeit und Textdeutung. Werner Wintersteiner spricht davon, dass die Literaturdidaktik „durch ihre Verfahren immer auch den Akt der Rezeption beeinflussen“ möchte. (Wintersteiner 2006, S. 121) Dass ein umgekehrtes Beschreiten des Weges nicht nur möglich ist, sondern einen weiteren Blick auf einen literarischen Text erlaubt, soll im Folgenden gezeigt werden. (Abb. 1)

Sinnlichkeit und Ästhetische Bildung

„Motivation, Sinnlichkeit und Freude am Tun gehören [...] zu den essentiellen Grunderfahrungen.“ (Lehrplan Technisches und textiles Werken 2017, S. 4)

Sinnliche Erfahrung wird im Lehrplan der Unterrichtsfächer Deutsch und Bildnerische Erziehung, aber auch im Bereich des Technischen und textilen Werkens (folgend als TTW bezeichnet), als Chance der Weiterentwicklung des Darstellungsvermögens, Förderung der Experimentierfreude und als Ausloten ästhetischer, visueller und haptischer Botschaften im TTW Lehrplan 2017 beschrieben (Vgl. Lehrplan Technisches und textiles Werken 2017, S. 4). In der konkreten Umsetzung eines Dramas als Theaterstück können hervorragende Bezüge zu unterschiedlichen Themenbereichen und Aufgabenstellungen handlungsorientiert umgesetzt und mehrperspektivisch betrachtet werden.

Zur Darstellung von Szenen aus dem Theaterstück bedarf es nicht nur des Textstudiums, sondern auch der

vertieften Auseinandersetzung mit der Szene. Durch eine sachkulturelle Analyse z.B. der in der Szene beschriebenen Objekte, Kleidungsstücke, des Raumes, der Architektur oder generell des „Settings“ können Vernetzungen zur Kulturgeschichte der Objekte für den Bereich der Produktgestaltung hergestellt werden, z.B.: Was ist ein Kelch? Wie sahen Trinkgefäße früher aus? Verwendet man heute noch Kelche? Hinsichtlich Kleidung und Mode sind wiederum Fragestellungen zur Kostümgeschichte möglich. Auch Querverbindungen zur Materialienverwendung können thematisiert werden, seien es nun Werkstoffe wie früher verwendete Materialien oder Materialien bzw. Materialverbindungen, die heute gebraucht werden.

In weiterer Folge zählt die Frage dazu, was sich eignet, um Figuren oder Gegenstände in einem Schattentheaterstück bestmöglich praktisch umzusetzen. Dabei finden bei Schülerinnen und Schülern einerseits ein kulturhistorischer Analyseprozess, andererseits ein Problembewusstsein und ein Problemlösungsprozess statt. Ein Nachspüren kultureller Muster, ein Wissenserwerb um Materialien, deren Bearbeitung und Verwendung und der Transfer in das praktische Tun erfolgen (Abb. 2). „Wenn Ästhetik die Aufmerksamkeit für das Muster, das verbindet, ist [...], dann bildet unser Gehirn aufgrund der sinnlichen Wahrnehmung von Alltagsdingen eine kulturell geprägte Ordnung aus.“ (Kolhoff-Kahl 2012, S. 8)

Parzival und den anderen Figuren wird von den Schülerinnen und Schülern erst eine Stimme geliehen. Die Sprechhandlungen bestimmen die Figurencharakteristik indirekt. Wie spricht Parzival vor dem König? Lautstärke, Stimmhöhe und -intensität prägen eine Rolle und machen aus einem einfachen Hofnarren erst den verwegenen Spaßmacher vor König Artus Thron. Beim Schattenspiel – die Körper der Spielenden bleiben im



Abb. 2: Produktionstafel

Verborgenen – fordert die Stimme vollen körperlichen Einsatz der Darstellerin bzw. des Darstellers.

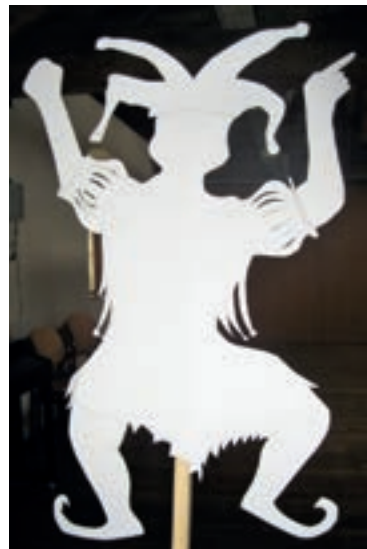
Textgrundlage und Begründung der Textwahl

17 Studierende der KPH Edith Stein nehmen im Sommersemester 2017 an der Lehrveranstaltung Drama- und Theaterarbeit teil. Sie befinden sich am Ende ihrer Ausbildung und sind mit der Textsorte vertraut. Nachdem im Wintersemester bereits die Theorie besprochen wurde, geht es im Sommersemester um die praktische Umsetzung.

Die Auswahlkriterien: Ein Stück einer österreichischen Autorin oder eines österreichischen Autors für die Sekundarstufe I zum Thema Adoleszenz sollte es sein.

Stefan Slupetzky wird 1999 mit dem Österreichischen Jugendbuchpreis für Herr Novak und die Mausfrau ausgezeichnet. Den Studierenden ist der Autor nicht oder nur als Krimischreiber bekannt. 2001 entsteht Parzival. Slupetzky's Stück folgt Parzival von Wolfram von Eschenbach. Thematisch liegt der

Abb. 3: Polock, der Hofnarr



Weg eines Jungen zum Mann im Interessensbereich der Zielgruppe, der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Lipinski begründet in seinem Aufsatz über Wolfram von Eschenbachs Parzival, dass Parzival auch seines mittelalterlichen Rockes entkleidet noch lesenswert sei. (Vgl. Lipinski 2011, S. 191–223) Er führt u. a. die Bürde der Ablösung von der elterlichen Autorität, die Last der Isolation, das Leid des Verlustes, den Drang nach Freiheit an. Dazu kommt die Frage nach dem Einfluss der Erwachsenen auf die Charakterbildung des jungen Menschen.

Verzeiht mir... bitte. Nur ... ich kann nicht bleiben.
Auf meinen Schultern ... Schuld ... nur schwere Schuld ...
Bin ich auch schuld daran? Hab' ich nicht immer ...
Hab' ich nicht das getan, was mir gesagt, was mich gelehrt, was mir geraten wurde? (Slupetzky 2001, S. 29)

Mit der dreifachen Verwendung des Wortes „Schuld“ entwickelt sich eine Markierung, die das Hauptthema des Stückes bezeichnet. Parzival, der als Jugendlicher noch ganze Sätze verwendet und bestimmt seinen Willen äußert, gerät ob dieser Überlegungen ins

Stammeln. Was hilft es, Ritter zu sein, wenn „Mann“ fehlgeleitet anderen Leid zufügt? Slupetzky bedient in seinem Stück aber keineswegs Klischees und lässt den jungen unwissenden Narren vor einem glänzenden heroischen König Artus erscheinen. Am glorreichen Helden Artus lässt der Autor kein gutes Haar. Ein Trunkenbold, der zusieht, wie seine Frau von einem jungen Ritter bezirzt wird, steht der Tafelrunde vor. Der Hofnarr Polock greift das in Form eines Schüttelreims auf:

Gestattet, Herr, dass ich mir Sorgen mache!
Macht Ihr das Zechen schon zur Morgensache? (Slupetzky 2001, S. 12) (Abb. 3)

Die Macht des Wortes erlöst – wie in der Parzival-Fassung von Wolfram von Eschenbach – Anfortas, den alten Gralkönig, und Parzival erkennt, ein Ich ohne Welt ist unmöglich. Es zeigen sich inhaltliche Unterschiede zum großen Vorbild. So tritt die religiöse Komponente, die bei Wolfram von Eschenbach einen zentralen Platz einnimmt, in den Hintergrund.

Aufgabenstellung im Deutschunterricht zum Zwecke des literarischen Textverstehens

Während Textaneignung und -wiedergabe sowie die Textanalyse als Teile der Arbeit mit literarischen Produkten im Unterricht obligatorisch sind, fristen handlungs- und produktionsorientierte Verfahren ein Randdasein. (Vgl.: Leubner, Saube 2016B, S. 106) Wenn Leubner und Saube darauf verweisen, dass diese Nachrangigkeit unter anderem darin begründet sei, dass diese Verfahren nicht ausschließlich kognitiv sind, dann befinden sie sich auf dem richtigen Weg. Der literarische Text als Kunstform wirkt nicht ausschließlich über kognitive Kanäle. Das Schattenspiel als Theaterkunst nutzt ebenso optische und auditive, haptische und olfaktorische Kanäle.

Aufgabenstellung im Unterrichtsfach Technisches und textiles Werken zur praktischen Umsetzung

Als Basis des TTW stehen unterschiedliche Herangehensweisen an Themenstellungen, kreative Prozesse der Produktentwicklung und -gestaltung, sowie teilweise komplexe Aufgabenstellungen im Vordergrund (Design Thinking). Zu den Inhaltsbereichen des Faches zählen Technik, Körper und Raum. Durch die Aufgabenstellung, sowohl die Schattenspielfiguren, als auch den technischen Bühnenaufbau und die Beleuchtung eigenständig zu erarbeiten, werden Kompetenzen in den Bereichen Entwicklung, Herstellung und Reflexion erweitert. Dabei lassen sich die Schülerinnen und Schüler auf das Verhältnis Mensch und Ding forschend ein. Die „Auswahl von Materialien und Verfahren, sowie die Möglichkeit nach eigenen Ideen, selbst angefertigten Skizzen, Werkzeugen und Plänen zu arbeiten, spielt (sic), eine wesentliche Rolle“ (Lehrplan Technisches und textiles Werken 2017, S. 6).

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die Figuren, die sich in einem Raum und einer bestimmten Zeit bewegen. Dieses Raum-Zeit-Gefüge sollte bei der Ausgestaltung der Figuren mitbedacht werden. Erarbeiten dürfen die Lernenden zunächst das Aussehen und den Charakter. Dafür eignet sich die Figur des Parzival gleich aus mehreren Gründen. Seine äußere Erscheinung – zuerst steckt er im Narrengewand, dann in der Ritterrüstung – spiegelt den Zustand seines Inneren wider. Das in der Figur schlummernde Potential tritt erst zutage, wenn diese sich ihrer Stärke bewusst wird. Die innere Disposition schlägt sich außen nieder, auch die Figurensprache schlägt in diese Kerbe. Die Äußerungen des Jungen sind unbedacht, er missversteht Mitteilungen anderer Figuren. In allen Äußerungsformen, dem Monolog, dem Dialog und

vor allem im Schweigen, verrät Parzival seine Unsicherheit, mit der er der Welt noch begegnet. (Abb. Titelbild)

In einem zweiten Schritt geht es darum, die einzelnen Figuren in ein Verhältnis zueinander zu setzen. Überlegungen zur Größe der Figuren oder zu deren Fülle werden angestellt. Das Größenverhältnis drückt nicht zuletzt die Rangordnung einer Figur aus. Welchen Raum und Platz nimmt Parzival ein, welchen Artus? Wie präsentieren sie sich? Welche Art der Bekleidung und Accessoires tragen sie und wie kann dies bildlich zum Ausdruck gebracht und auf einfache Art und Weise handwerklich umgesetzt werden? Wie funktionieren Präsentation, Bühne, Beleuchtung

Eine Szene wird von den Studierenden sowohl als Schattentheater als auch als Schauspiel realisiert. Das Schattenspiel ist einerseits Reduktion, andererseits bietet es zahlreiche Möglichkeiten, die sonst eher dem Medium Film zugeordnet werden (Verschwimmen der Konturen, Verzerrungen, Umrisse,...). Beim Schauspiel stehen die Studierenden selbst auf der Bühne, dabei wird auf Maske, Kostüme und Requisiten verzichtet. Diese parallele Inszenierung dient als Kontrast zum Schattentheater.

Parzival auf dem Weg

Die Studentinnen und Studenten lesen das Stück zu Hause und kommen überein, eine Szene – Szene 4 Artus' Hof – aufzuführen. Die Wahl fällt auf die entscheidende Wendung im Leben Parzivals, in der er zwar eine Rüstung erlingt, aber in seinem Inneren noch immer der unbedarfte Jüngling bleibt, als den ihn die Leserin und der Leser zu Beginn kennenlernen. Die Gruppe liest die Szene gemeinsam mit verteilten Rollen. Die Charakterzüge der Figuren werden besprochen und an Textstellen festgemacht. Dazu stellen einzelne Studierende Überlegungen an, wie man mit Regieanweisungen umzugehen hat.

Gemeinsam legt man fest, welche Materialien einerseits für diese Präsentationsform notwendig sind und andererseits, welche sich besonders gut für die Herstellung der Figuren des Stücks und der Accessoires bzw. Requisiten der Szene eignen.

Bei der Wahl der Rohstoffe und deren Verbindung ist besonders auf die leichte Verarbeitung zu achten, weil die Herstellung der Figuren und Requisiten im Verhältnis zur Aufführung stehen sollte. Die Materialien müssen leicht zu besorgen und zu transportieren, kostengünstig und vor allem leicht bearbeitbar sein.

Holzstäbe werden auf eine gute Länge abgesägt. Leichte Requisiten – wie z.B. der Kelch – finden auf gerollten Papierstäben aus Zeitungspapier ihren Platz. Die ursprünglichen Entwürfe werden auf Karton übertragen und dann mit Scheren, Stanley-Messern (Cuttern) und Nadeln bearbeitet und teilweise mit unterschiedlichen Klebstoffen oder Bändern befestigt. Für einige Charaktere, wie z. B. Genevra wurden Spitzenbänder oder für Polock, den Hofnarren, Glockenschellen an der Kleidung befestigt. Die Arbeit hat sowohl experimentelle als auch die Konstruktion und Festigkeit betreffende Aspekte.

Gruppenarbeit und Selbstorganisation prägen die Arbeitsweise: Aufgrund des vorangehenden Textstudiums und der Auseinandersetzung mit den Charakteren, aber auch der Rollenzuteilung an einzelne Studierende, produzieren diese jeweils „ihre“ Figur. Das heißt, dass die „Figurenauslegung“ aus „der SchauspielerIn/dem Schauspieler“, also der Identifikation mit der Rolle entsteht. Somit kommt es beinahe zu einer Verschmelzung von (Karton-)Figur und DarstellerIn oder Darsteller. Dies schlägt sich in Gesprächen während der Produktion nieder, die Frage „Wer ist die Genevra?“ wird mit „Ich.“ beantwortet.

Die Studierenden stoßen auf zahlreiche Unklarheiten wie: Wie sieht ein



Abb. 4: Artus



Barbara Hoiß, Dr. phil.; KPH-Edith Stein, Österr. Kinder- und Jugendliteratur, Österr. Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts, Literaturdidaktik; barbara.hoiss@kph-es.at



Sabine Schwarz, Mag. art.; KPH-Edith Stein, Gegenwart und Geschichte der textilen Kunst, Systematik des Textilen, Materialästhetik, Werkdidaktik; sabine.schwarz@kph-es.at

Ritter aus? Welche Charakterzüge trägt Artus? Wie bewegen sich Figuren im Raum? Was müssen diese können? Müssen Figurenteile beweglich oder gar austauschbar sein? Bedarf es der Umsetzung eines Charakters in zwei figuralen Manifestationen? Welche Requisiten braucht das Spiel? Wie realistisch bzw. abstrakt müssen Figuren angelegt sein und welche Wirkung wird damit erzielt? (Abb. 4 und 5)

Um ein Beispiel herauszugreifen, hier kurz die Diskussion über die Figur des König Artus in der zu spielenden Szene: Artus sitzt zu Beginn auf seinem Thron, erhebt sich jedoch und verlässt gehend den Raum. Zuerst kommen Vorschläge, den Thron extra zu gestalten und während des Spiels von einer zweiten Figurenführerin oder einem -führer hinter Artus zu platzieren, solange das Stück das Requisit verlangt. Schnell wird jedoch klar, dass der Raum zum Spielen hinter der Leinwand nicht ausreicht, wenn so viele Figurenführerinnen und -führer vor der Lichtquelle Platz finden müssen. Die Lösung ist simpel und leicht umsetzbar. Ein wegklappbarer Thron aus Papier wird gestaltet und an der Figur des König Artus befestigt.

Überlegungen zu Stillstand und Bewegung, der Umgang mit Schablonen und greifbaren Personen und die Zusammenschau mehrerer Medien beschäftigen nicht nur die Studentinnen und Stu-

Abb. 5: Sitzender König („Klappstuhl“)



Abb. 6: Tafelrunde – „aufgetafelt“



denen. Bewegte Papierfiguren findet man z.B. im Werk des südafrikanischen Künstlers und Schauspielers William Kentridge, dessen enge Beziehung zum Theater, wo er als Schauspieler, Produzent, Bühnenbildner und Kostümbildner tätig ist, in seine Arbeit als bildender Künstler einfließt. Das Museum der Moderne und das Rupertinum in Salzburg widmeten ihm 2017 eine beeindruckende Werkschau. Neben zahlreichen anderen Exponaten wurde *The Refusal of Time* (2012) präsentiert. Dabei fügt der Künstler eine faszinierende Kombination aus Film, Fünfkanaal-Videoprojektion (Farbe/Ton), Personentheater und Schattentheater zu einem Gesamtkunstwerk zusammen.

Abb. 7: Knödelesserin, Fresko in der Burgkapelle von Hocheppan, Südtirol

Während des gemeinsamen Arbeitens greifen die Studierenden werktechnische Ideen von Kolleginnen oder Kollegen auf und adaptieren diese für die Bearbeitung bzw. Gestaltung der eigenen Figur. Außerdem werden Requisiten entworfen und umgesetzt. Eine

Tafel an König Artus Hof darf sich unter den Köstlichkeiten biegen, die im Mittelalter auf dem Speiseplan zu finden sind. (Abb. 6 und 7)

Auf Zeichentalente der Gruppe greifen die Kollegen zurück, wenn es um Details geht. Wie soll man das Gewand im Schattenspiel hervorheben, wie Falten und Verzierungen darstellen? Arbeitsteilige Teamarbeit findet statt, die einen inklusiven Unterricht ermöglicht. Alle können ihren persönlichen Fähigkeiten entsprechend Teil der Gruppe sein und sich einbringen.

Spielerische Umsetzung

Zwei alte Landkartenständer dienen als Halterung des Leintuches, das auf einer Holzleiste montiert ist. Um die Füße der Spielenden zu verdecken, wird ein weiteres Leintuch darunter gespannt. Besser wäre eine lichtundurchlässige Holzplatte oder ein lichtundurchlässiges Gewebe (z.B. Plane). Zur Beleuchtung eignet sich ein Bauscheinwerfer auf

einem Stativ, damit der Lichtkegel wie gewünscht platziert werden kann. Der Scheinwerfer wird heiß, für gute Belüftung und genügend Abstand ist zu sorgen. Es gibt die Möglichkeit mit LED-Beleuchtung zu arbeiten, hier erhitzt sich die Lichtquelle nicht so stark.

Bei der Probe reflektieren die Studierenden Materialwirkung und die Wirkung der Figurensilhouette und sie versuchen, diese für die Aufführung noch zu optimieren.

Parzival wird in Szene gesetzt, ein Teil des Seminars spielt und ein Teil fungiert als Publikum, dann werden die Rollen getauscht. Obwohl Stück und Figuren bekannt sind, genießen alle die Spannung. (Abb. 8)

Exkurs: Vergleich Schattentheater/Schauspiel

„In struktureller Hinsicht umkreist Kentridge mit seinen tanzenden Schattenlandschaften die wechselseitige Beziehung zwischen Figur und Grund beziehungsweise Akteur und Bühne.“ (Blazwick, Breitwieser 2016, S. 7)

Die im Zitat angesprochene Wechselbeziehung ist Teil des Lernprozesses, da die Studentinnen und Studenten Parzival sowohl als Schattentheater als auch als Schauspiel realisieren. Die Körperlichkeit steht beim Schattentheater im Hintergrund. Das Spiel hinter der Leinwand räumt den Akteuren eine Pause ein, sie werden nicht visuell wahrgenommen. Die gestaltete Figur steht vor der Person, von der sie bedient wird. Die Silhouette und die Handlung rücken in den Mittelpunkt. Das Schattentheater



ter ist statischer und konzentrierter. Die Mimik und Gestik fallen im Spiel weg, den Spielfiguren fehlt es an Körper. Viele Aspekte des Stücks, wie z.B. Angst, müssen über Stimme und Klang transportiert werden. In unserem Fall bietet sich das Schattentheater zudem eher an, weil die Herstellung zweidimensionaler Figuren leichter umzusetzen und zeitökonomischer ist. Die Konzeption und praktische Umsetzung dreidimensionaler Figuren samt Kostümierung und Gestaltung wäre zeitintensiver und würde für eine einmalige Präsentation im Rahmen einer Lehrveranstaltungsprobe einen unverhältnismäßigen Arbeitsaufwand bedeuten.

Generell lässt sich feststellen, dass reale Personen im Spiel die Zuschauer auf eine andere Art zu berühren vermögen. Schauspielerinnen und Schauspieler nehmen dreidimensionalen Raum ein und sind nicht auf die Leinwand angewiesen. Körpersprache und Aussehen bestimmen den Charakter einer Figur zusätzlich zu klanglichen Äußerungen oder zum bloßen Umriss. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung von Emotionen, nicht so sehr auf der Handlung. (Abb. 9)



Der Vorhang fällt

Die Erfahrung, die Homi K. Bhabha mit Kentridges Werk *More Sweetly Play the Dance* macht, begegnet den Studentinnen und Studenten bei der Realisierung des Parzival als Schattentheater. Er sagt: „Es ist der spontane Geist



Abb. 8: Vor, hinter und auf dem Vorhang

des unmittelbar Bevorstehenden, der in Medium und Material übergeht [...] und Verhältnisse erzeugt, die Kentridge als Fortuna bezeichnet.“ (Bhabha 2016, S. 129)

Der reine Tor Parzival erkennt schlussendlich die Strukturen der Welt, es gelingt ihm, handelnd in dieser seinen Platz zu finden. Das wäre den Schülerinnen und Schülern auch zu wünschen.

Literatur

Primärliteratur

Slupetzky, Stefan (2001): Parzival. Nach Wolfram von Eschenbach. Wien: Österreichischer Bühnenverlag Kaiser & Co. GmbH.

Sekundärliteratur:

Bhabha, Homi K.: Die Rechte der Fremden. In: Blazwick, Iwona; Breitwieser, Sabine (Hg.) (2016): William Kentridge. Thick Time. Installationen und Inszenierungen. Museum der Moderne-Rupertinum Salzburg: Hirmer, S. 129–135.

Blazwick, Iwona; Breitwieser, Sabine (Hg.) (2016): William Kentridge. Thick Time. Installationen und Inszenierungen. Museum der Moderne-Rupertinum Salzburg: Hirmer. Blödmom, Christa (2008): Schattenspiel-Theater. Figuren aus textilem Material. In: HTW Praxis 6/2008. Oldenburg. Oldenbourg Verlag. S. 9-10.

Kolhoff-Kahl, Iris (2009): Ästhetische Mus-

ter-Bildungen. Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid-Körper-Kunst. München: Kopaed.

Kolhoff-Kahl, Iris (2012): Ästhetische Werkstätten im Textil- und Kunstunterricht. Dinge. Paderborn: Schöningh Verlag.

Leubner, Martin; Saupe, Anja; Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. Berlin, Boston: Walter de Gruyter. (A)

Leubner, Martin; Saupe, Anja (2016): Textverstehen im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider. (B)

Lipinski, Cezary (2011): Wolfram von Eschenbachs Parzival als Vorläufer des Adoleszenzromans. In: Gansel, Carsten; Zimniak, Pawel (Hg.): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg: Winter, S. 191–223.

Schiebel, Wolfgang (2010): Marionettenbau. Werken in all seinen Dimensionen. In: Kunst und Unterricht. Heft 345–346, Seelze: Friedrich Verlag, S. 10-20.

Werner Wintersteiner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag (= ide-extra, Bd. 12)

Lehrplan für Technisches und textiles Werken. BGBl.II Nr.337/2017

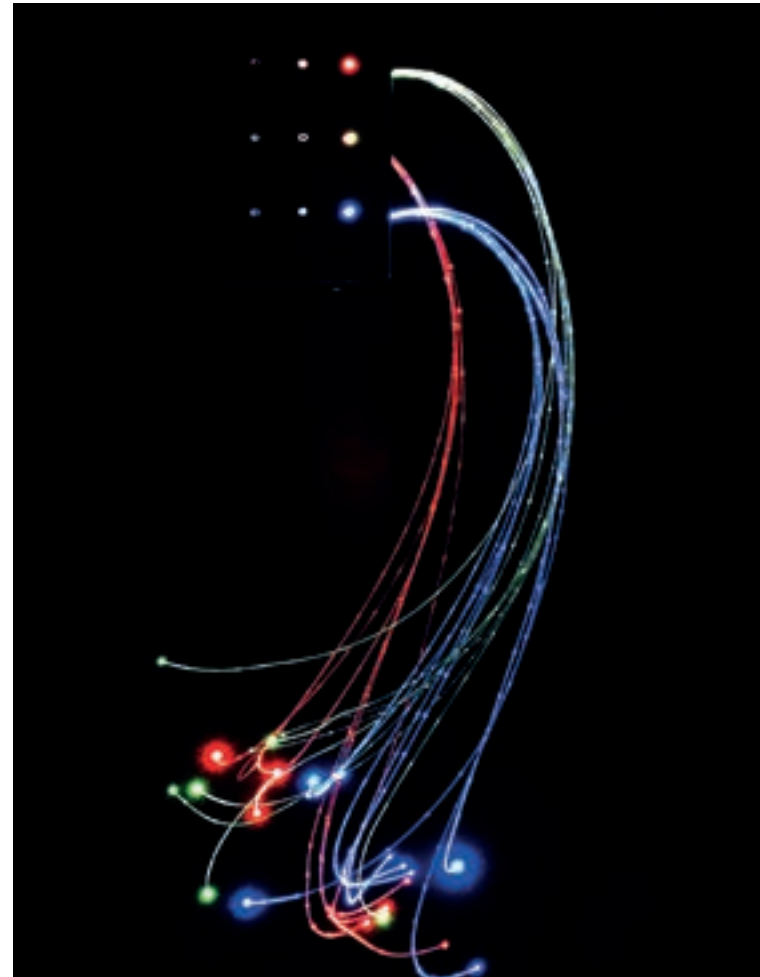
http://www.museumdermoderne.at/de/ausstellungen/aktuell/details/mdm/william-kentridge/ (2017-12-16).

Abb. 9: Tod des roten Ritters

Bildnachweis: Abbildung 1-6 und 8-9: Dr. Barbara Hoiß und Mag. Sabine Schwarz; Eigenerstellung (Juni 2017)

Abbildung 7: Geisler Martin (2014): Die Knödelesserin in den Fresken der Kapelle auf der Burg Hocheppan, <https://de.m.wikipedia.org/wiki/Datei:Kn%C3%B6delesserin.jpg> (1.10.2018)

Abb. 1: CLOUD II, Edelstahl, LED-Lichtinstallation, Lichtprogrammierung, 600 x 500 x 500 mm



Helmut Nindl

Bildung MIT Kunst – fördert Individualität und Vielfalt!

Kunst, Bildung, Individualität, Vielfalt? Was heißt das? Ist das wichtig? Wohin kann das führen? Was wird besser? Fragen über Fragen ... Den gordischen Knoten der Bildung ein wenig zu durchleuchten und funktionierende Querverbindungen aufzuzeigen, ist eine der großen Motivationen dieses Beitrages. Kunst gehört für manche

in einen elitären Werte- und Interpretationsbereich. Für Bildung und all ihre Bereiche werden Fachexperten ohne Ende gefordert. Handeln und Denken im gegenseitigen Vertrauen bringt Orientierung und neue Perspektiven in eine zeitgemäße Bildung, die auch künstlerische Sichtweisen mit einbezieht.

Meine Annäherung an dieses Thema ist zweifach motiviert. Zum einen bin ich als freischaffender Künstler und Bildhauer tätig. Strukturen, Codes, Reduktion sind Schwerpunktthemen meiner künstlerischen Arbeit. Bilder, Objekte, Ideen dazu reflektieren unser Leben, unsere Gesellschaft und unser Umfeld, auch unsere Ziele und Utopien¹. Zum anderen bin ich als Lehrer im Bereich Entwerfen, Projektentwicklung und Design (HTL Kramsach Glas und Chemie² und KPH Edith Stein in Stams) mit Themen und Problemstellungen unserer Zeit konfrontiert. Mit SchülerInnen und StudentInnen werden diese erörtert und daraus fachbezogene, praxistaugliche und zukunftsfähige Ideen entwickelt – eine spannende Herausforderung.

An den Anfang möchte ich zwei Zitate des deutschen Biologiehistorikers Thomas Junker stellen, der mit seinem Sachbuch „Die Evolution der Phantasie“ Kunst aus evolutionärer Perspektive betrachtet.

„In der Regel werden Gegenstände oder Verhaltensweisen als Kunst akzeptiert, wenn sie von Menschen bearbeitet wurden, keinen unmittelbaren lebenspraktischen Nutzen, aber eine erkennbare Bedeutung haben, Gefühle und Wünsche ansprechen und von einem Publikum anerkannt werden.“³ (Thomas Junker, S. 56)

„Zu den faszinierendsten Kennzeichen der Kunst gehört ihre Vielfalt, die Einzigartigkeit und Individualität der Kunstwerke, ihre schier unglaubliche Wandlungsfähigkeit und nicht zuletzt die Hartnäckigkeit, mit der sie an den unerwartetsten Orten in Erscheinung tritt. Diese Eigenschaften teilt sie mit dem Leben, das ebenso einzigartig, vielfältig, wandlungsfähig und hartnäckig, aber um ein Vielfaches älter ist.“ (Thomas Junker, S. 119)

Wir leben in einer „freien Welt“. Aber was heißt das für uns? Wenn wir ein-

mal die Kriterien für freies Denken und Entscheiden genauer betrachten, erkennen wir schnell, dass die vermeintliche Freiheit hin und wieder nicht erreichbar ist. Und neben den biologischen und psychologischen Abläufen in unserem Gehirn, hängt es zusätzlich von unseren Erfahrungen, von unserem Mut und unserer Phantasie ab, wie weit wir uns in den Freiheitsraum hinauswagen. „Alle Freiheiten, die ich mir vorstellen kann“, heißt im Umkehrschluss, ich habe nur die Freiheiten, die ich mir „vorstellen“ (denken) kann. Dies zu ändern sollte nicht zuletzt eine essentielle Aufgabe unserer Bildungseinrichtungen sein. Offenes, kritikfähiges, kreatives Denken und die Fähigkeit zu reflektieren können diesen Freiheitsraum effizient ausweiten, merklich vergrößern und Menschen für den vielfältigen Einsatz in unserem Alltag besser vorbereiten.

Bilden, unterrichten und künstlerische Methoden kennenlernen und anwenden gehören zusammen. Sie sollten so oft wie möglich kombiniert vermittelt und erarbeitet werden. Das wäre auch als klares und unverkennbares Signal einer „anspruchsvollen und kultivierten Gesellschaft“ zu verstehen, als die wir uns ja immer wieder gerne bezeichnen.

„Aus biologischer Sicht lässt sich die alte Streitfrage, wie viel Können in der Kunst stecken sollte, mit einem ‚möglichst viel‘ beantworten. Je schwieriger und aufwändiger etwas ist, umso besser eignet es sich zur Demonstration der individuellen und gemeinschaftlichen Fähigkeiten.“ (Thomas Junker, S. 99)

Im Rahmen der Ausstellung „Handwerk – Tradiertes Können in der digitalen Welt“⁴ spricht Richard Sennett, ein amerikanisch-englischer Soziologe, in einem Interview über Musik ausüben und handwerkliches Arbeiten. Erlebnisse und Empfindungen aus dem musikalischen Bereich vergleicht er mit Prozessen und Erfahrungen aus dem

handwerklichen Bereich. Seine Schilderungen und Vergleiche wirken nachvollziehbar und eindrucksvoll.

Um beim Beispiel Musik zu bleiben: Wenn wir proben, Tonfolgen oder Griffe üben, Passagen phrasieren, wenn wir um Klarheit im Ausdruck ringen und durch Versuche die Dramaturgie steigern, akzentuieren wir unsere Erlebnisse. Konzentration und Intensität wachsen durch unsere Tätigkeit permanent weiter und werden stärker und auch bewusster. Als Beispiel sehen wir die Handschrift von Wolfgang Amadeus Mozarts Komposition des „Quartetto VI in C“. (Abb. 2)

Handwerkliche Prozesse und Tätigkeiten werden in ähnlicher Weise beeinflusst und geprägt. Oftmals ist es ein über Generationen entwickeltes und geprägtes Wissen. Als Kulturgut wird auf diese Weise bewusst oder unbewusst sehr viel über uns und unsere Geschichte weitervermittelt.

Beschäftigen steigert Kennenlernen – Schätzen lernen – Lieben lernen. Es entsteht im wahrsten Sinne des Wortes WERTSCHÄTZUNG und SINNSTIFTUNG. Es wachsen und entstehen neue, persönliche, tiefgreifende Erlebnisse.

Ein Beispiel für höchste Meisterschaft und zugleich Kunstfertigkeit ist das so genannte Diatret-Glas aus der römischen Zeit (3.–4. Jh.) (Abb. 3).

Auch jede künstlerische Begabung und Entwicklung bedarf großer Sorgfalt und Förderung im Wachsen, Entwickeln und später entsprechend Ausdauer und Übung für eine überzeugende Ausübung. Ein hohes Maß an Sensibilität für die Realisierung von künstlerischen Exponaten ist unabdingbar. Joseph Beuys meint dazu: „... ich finde es vom Standpunkt der Erkenntnistheorie aus wichtig, hier vom Kunstwerk zu sprechen, weil es sich um eine Formgestalt handelt. Wenn man zu dem Ergebnis gekommen ist, dass die Verständigung zwischen Menschen ganz allgemein nur durch das

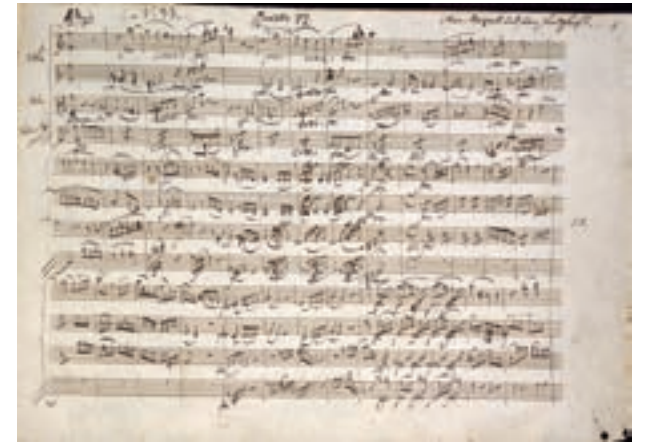


Abb. 2: Handschrift von W.A.Mozart „Quartetto VI in C“ <https://pixabay.com/de/mozart-quartett-in-c-notizen-904374>

Abb. 3: Diatret-Glas, römisch, 3.–4. Jh. München, Deutsches Museum. Bild: Deutsches Museum, München

Kunstwerk des Denkens und der Sprache vollziehbar ist – vorausgesetzt wie jetzt immer, dass man auf diesen anthropologischen Punkt kommt, wo Denken bereits eine Kreation und ein Kunstwerk ist, also ein plastischer Vorgang und fähig ist, eine bestimmte Form zu erzeugen, und sei es nur eine Schallwelle, die das Ohr des anderen erreicht –, wenn ich das also jetzt niederschreibe, gibt es in der Welt eine Form, die ist zweifellos vom Menschen gemacht.“⁵

Seit Josef Beuys unser Denken mit „Sozialer Kunst“ und dem „erweiterten Kunstbegriff“ im wahrsten Sinn des Wortes „erweitert“ hat, wissen und erkennen wir, dass unser Tun und Handeln viel mehr mit unserem Umfeld und unserem Leben zu tun hat, als uns das oft

Abb. 4: Grand Menhir, Locmariaquer, Bretagne, ca. 4.500 v. Chr. Bild: Helmut Nindl



Helmut Nindl, freischaffender Bildhauer, Lehrer an der HTL Kramsach Glas und Chemie2 sowie Lehrbeauftragter an der KPH Edith Stein in Stams.

bewusst ist. Durch unsere Reaktionen erweitern wir unseren Handlungsraum, nutzen unsere Phantasie, übernehmen Verantwortung, lehnen sie ab oder weichen ihr aus. Konkurrenzdenken, Marktverdrängung, Gewinnoptimierung usw. werden dadurch relativiert und verlieren zum Teil ihre omnipräsente, belastende und bedrückende Bedeutung. Intensität, Frische, Selbstbestimmtheit und Verantwortung für ein Leben und Handeln in einer „reflektierfähigen“ Gesellschaft rücken mehr in den Fokus. Anreicherung und Steigerung von Phantasie, Kreativität und Ideenreichtum würde unserer Gesellschaft gut anstehen – klingt fast wie eine Utopie. Kriterien und Dinge, die uns wichtig und wertvoll erscheinen, müssen wir unbedingt wieder mehr beachten und ihrem Wert entsprechend sorgfältig behandeln: Nur wenn wir diese Werte und Bedeutungen auch in unserem Alltag und in unseren Argumentationen und Diskussionen einsetzen und anwenden, wird die Welt Stück für Stück eine andere werden. Nutzen wir die Freiheiten, die uns biologisch und psychologisch zur Verfügung stehen, auch durch Evolution entwickelt, wieder mehr – bewusst und effizient. Epigenetik spielt in diesem Sinn auch eine sehr interessante Rolle. „Ältere Zwillinge sind demnach trotz ihrer genetischen Identität epigenetisch

umso verschiedener, je unterschiedlicher das Leben der Zwillinge verläuft.“⁶

Eine Reise führte mich kürzlich in die Bretagne (Departement Finistère) mit Zwischenstopps in Troyes, Chartres, Reims. Eine beeindruckende Reise zu Ursprüngen und Highlights unserer Kultur und unserer Geschichte. Motive und Aufwände, die zur Realisierung dieser beeindruckenden Bauwerke und Kulturdenkmäler führten, waren auch damals von den Hierarchien der Gesellschaft beeinflusst und geprägt.

Personen und Menschengruppen in der Steinzeit realisierten Orte für ihre Kulthandlungen, Rituale und Areale des Gedenkens und der Hoffnung auf ein gutes weiteres Leben nach dem Tod. Die Bedeutungen und Funktionen, die sie diesen Plätzen zusprachen, motivierten sie zu großen Anstrengungen, mit denen sie diese Plätze errichten und gestalten konnten.

Zum Beispiel der Grand Menhir von Locmariaquer (Abb. 4), der größte Menhir der Welt, über 6.500 Jahre alt. Mit seinen 20,5 Metern Höhe und knapp unter 300 Tonnen Gesamtgewicht, musste er ca. 10 km vom Steinbruch bis zum Ort der Errichtung transportiert werden. Durch Experimental-Archäologie, Forschungen und Analysen werden viele Details entschlüsselt und nachvoll-

ziehbar. Zahlreiche Rätsel bleiben allerdings ungelöst. Wie wurden die Objekte bearbeitet? Wie bewerkstelligten die Menschen damals diese unvorstellbaren Aufwände? Wie lösten sie Probleme wie Transport und Aufrichten dieser Menhir-Anlage?

Auch gotische Glasfenster aus dem 11.–13. Jh. sind in höchstem Maß beeindruckend und vielschichtige Anschauungsbeispiele für Handwerkskunst, Glasgestaltung, Rauminstallation, Glaubensüberzeugungen, Illustrationen, Utopien, ...

Die Glasfenster von Chartres (Abb. 5), Reims und anderen Kathedralen waren extrem aufwendig in Herstellung und Verarbeitung. Allein vom finanziellen Wert waren solche Glasfenster mit der Realisierung von Architektur und Skulpturen vergleichbar. Da geht es um Handwerkskunst und künstlerische Gestaltung der vornehmsten und edelsten Art: Da kannte der Aufwand keine Grenzen, da war kein Preis zu hoch für Materialien und Verarbeitungen. Alles was möglich war, wurde eingesetzt und realisiert, um Wert, Motivation, größtmögliche Wirkung, Ausstrahlung, Kraft und Ruhm zu erzielen. „Dies hier ist ein überirdisches Licht, das uns leuchtet.“ (Zitat: Auguste Rodin)⁷

Mit kommerzieller Gewinnorientierung ist derartiges nicht möglich: Das Hauptziel war Visualisieren, Weitergeben, Kommunizieren von besonderen Werten und herausragenden Qualitäten sowie spektakulären, einzigartigen Fähigkeiten.

Der Wechsel der Epochen und der Kommunikationsmittel verlief anfänglich langsam, überschaubar und berechenbar. Hin und wieder gab es innovative Erneuerungen. Die Veränderungen entwickelten sich zunehmend rascher und rascher. Zuerst Jahrhunderte, dann Jahrzehnte und schließlich Jahre, Monate, Wochen, ... In unserer Zeit sind diese Veränderungen für manche mit

Stress und Druck verbunden. Angst, Verdrängung, Ablehnung. „Das war doch früher auch nicht so.“ „Warum muss denn das nun schon wieder verändert werden?“ „Ich verstehe das nicht mehr.“ Die Geschichte der Veränderungen und Erneuerungen wirkt für manche wie eine Lawine, die sie zu erdrücken droht oder über sie hinwegdonnert. Andere schaffen die Herausforderung und wirken mit, gestalten weiter und treiben Entwicklungen unaufhörlich und variantenreich weiter. Der menschliche Erfindungsgeist, der Fortschritt in Technik und Wissenschaft zeigen sich in einer unvorstellbaren, temporeichen Dynamik und in einer qualitätsvollen Vielfalt – unberechenbar und kaum einschätzbar. Weltraumforschung, medizinische Versorgung, Verkehr, Kommunikation, Arbeits- und Produktionsprozesse sind Beispiele dafür.

Zugleich erleben wir die Konfrontation mit Umstellungen, Veränderungen, Rationalisierungen – ökologische, soziale und menschliche Problemstellungen. Verarmung, Analphabetismus, ungleiche Güterverteilungen, kriegerische Auseinandersetzungen, Ausbeutung, sowie flüchtende Menschen sind aktuelle Probleme und Herausforderungen. Hier sind Tipps oder Checklisten kaum hilfreich: Es verlangt von uns schlicht und einfach nicht weniger als dass wir uns der Herausforderung stellen und das Bewusstsein dafür schärfen.

Überlassen wir das Denken nicht den Theoretikern. Wichtige Themen, Schwerpunkte, Werte und Details müssen immer wieder von den beteiligten Protagonisten verhandelt und eingefordert werden. Einstellungen, Entscheidungen, Wertestruktur – all diese Dinge müssen wir immer wieder verhandeln, nachjustieren und aktualisieren. Den Dialog zwischen Handeln und Denken müssen wir aktivieren, er darf nicht abreißen, das ist unsere Herausforderung – eine permanente Kooperation

(zwischen Handeln und Denken) ist notwendig.

Trauen wir uns zu, in gleicher Weise ZURÜCKZUDENKEN, uns auf unsere Werte zu besinnen – und gleichzeitig an die Grenzen des Machbaren – NACH VORNE ZU DENKEN und die „Welt“ permanent neu zu erfinden. Handeln und Denken im Dialog heißt RÜCKBEZÜGLICH und zugleich oder trotzdem VORAUSSCHAUEND denken und handeln: Kunst und Bildung passen in diesem Sinn sehr gut zusammen. So bleibt der Blickwinkel weit und die Herangehensweisen kreativ und vielfältig.

Verantwortung für unsere Gesellschaft, für unser Tun, unsere Zukunft, für die Welt unserer Kinder übernehmen in diesem Sinn eine sehr umfassende Bedeutung.

Abschließend ein Zitat von Yuval Noah Harari: „Im 20. Jahrhundert war das BIP pro Kopf vermutlich die wichtigste Messgröße zur Bewertung nationalen Erfolgs. So gesehen ist Singapur, wo jeder Bürger pro Jahr Waren und Dienstleistungen im Wert von durchschnittlich 56.000 US-Dollar produziert, erfolgreicher als Costa Rica, dessen Bürger lediglich 14.000 US-Dollar im Jahr erwirtschaften.“

Doch Denker, Politiker und sogar Ökonomen plädieren heute dafür, das BIP zu ergänzen oder sogar zu ersetzen durch das BGP, das Bruttoglücksprodukt. Denn was wollen die Menschen letztlich? Sie wollen nicht produzieren, sie wollen glücklich sein. Produktion ist wichtig, weil sie die materielle Basis für Glück schafft. Aber sie ist nur das Mittel, nicht der Zweck.

In Umfragen bekunden die Menschen in Costa Rica regelmäßig ein weitaus höheres Maß an Lebenszufriedenheit als die Menschen in Singapur. Wären Sie lieber ein hochproduktiver, aber unzufriedener Bürger Singapurs oder ein weniger produktiver, aber zufriedener Bürger Costas Ricas?⁸

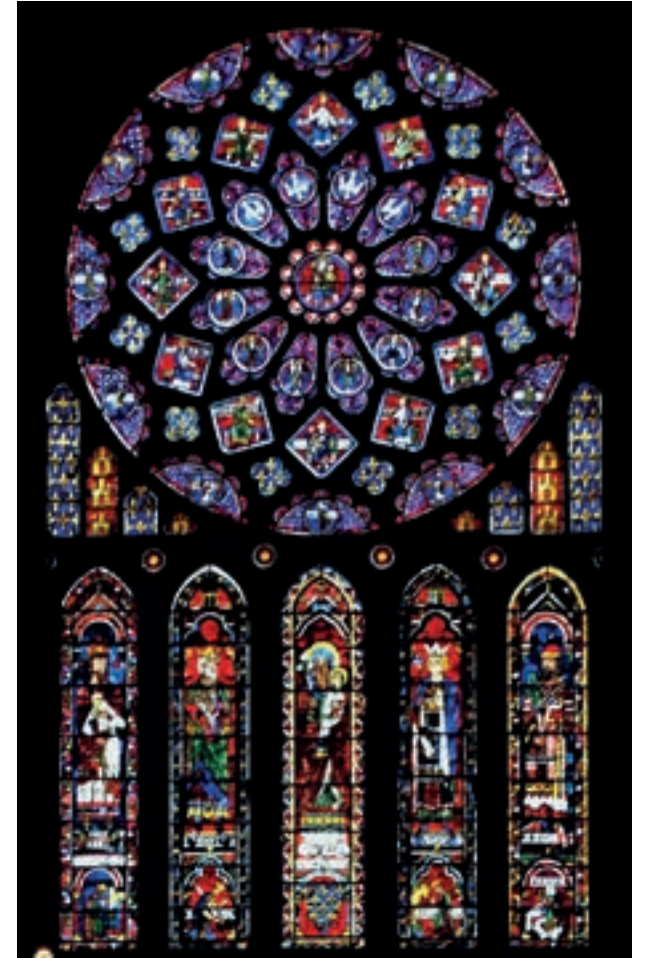


Abb. 5: Chartres, Rosettenfenster Nordseite, 11. Jh. Bild: Helmut Nindl

- 1 Helmut Nindl, BildhauerSculptor – www.nindl.info
- 2 HTL KRAMSACH GLAS UND CHEMIE www.htl-kramsach.ac.at
- 3 Junker, Thomas (2013): Wie der Mensch zum Künstler wurde. Stuttgart.
- 4 Ausstellung „Handwerk – Tradiertes Können in der digitalen Welt“, kuratiert von Tina Zickler im MAK, Museum für angewandte Kunst, Wien. www.mak.at
- 5 https://de.wikipedia.org/wiki/Erweiterter_Kunstbegriff - Zitat: Josef Beuys.
- 6 Epigenetik – <https://de.wikipedia.org/wiki/Epigenetik>;
- 7 Knoblauch, Helmut: Es werde Licht. Das Licht in den gotischen Kathedralen; www.abenteuer-philosophie.com 1/2009
- 8 Harari, Yuval Noah (2017): Homo Deus – Eine Geschichte von morgen. München, S. 49.

Gerhard Hickisch

Investigative Bildgebung

Abb. 1: P. Graves, ein britischer Offizier und Pilot, erstellte diese Luftaufnahme der Cheopspyramide 1940.

Abb. 2: Die Cheopspyramide und ihre nähere Umgebung von oben fotografiert (siehe Abb. 1).

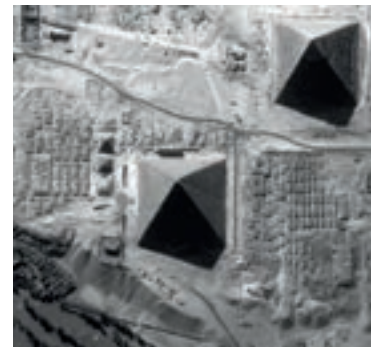
Abb. 3: Vektorgrafik zur Darstellung der Cheopspyramide als Figur mit acht Deckflächen von Gerhard Hickisch.



Gerhard Hickisch studierte von 1974 bis 1979 die Fächer Bildnerische Erziehung und Werkerziehung an der damaligen Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz. Seit 1985 arbeitet er als Gestaltungslehrer innerhalb der Abteilung Bildnerische Erziehung am Institut Kunst und Bildung der Kunstuniversität Linz.

Der Begriff „investigativ“ bedeutet laut Duden „nachforschend, ausforschend, enthüllend, aufdeckend“. Es gibt investigativen Journalismus, dem im Film „Watergate“ mit Robert Redford und Dustin Hoffman ein Denkmal gesetzt wurde. Am Beginn einer investigativen Aktivität steht oft ein Dokument, ein Foto, eine Information. Diese Daten sind oft für viele nichtssagend. Aber für diejenigen, die das entsprechende Hintergrundwissen haben, können sie den Start für eine Untersuchung der vorliegenden Fakten darstellen.

1940 nahm der britische Offizier P. Graves ein Foto der Cheops Pyramide auf (Abb. 1). Graves war Pilot und dokumentierte bei seinem Flug über die Pyramide – sozusagen aus der Vogelperspektive – eine Beobachtung, die sich der Draufsicht auf das antike Monument verdankte. Graves entdeckte Linien, die die vier Deckflächen der Pyramide vertikal in der Mitte teilen und zur Spitze hinaufführen. Das Foto wurde rasch bekannt und zum Anlass für viele Spekulationen. Das Fotodokument zog Fragen nach sich. Die Fragen führten zu Untersuchungen. „Hat (hatte) die Cheopspyramide acht statt vier Deckflächen, die ihren sichtbaren Bereich abgrenzen?“ – „Sind die vier Punkte, in denen die entdeckten Mittellinien in der Bodenfläche auftreffen, ein wenig in das Innere der Pyramide versetzt? (Abb. 2)“ – „Waren diese Linien bei der Realisierung der Pyramide technisch notwendig (also Konstruktionsrelikte)?“ „Waren diese Linien auch in der originalen Kalksteinfassung



zu sehen, oder sind sie erst nach deren Abbau erkennbar geworden?“ – „Warum werden diese Linien exakt zu Zeiten der Tag- und Nachtgleiche besonders sichtbar?“ – „Hatte die Cheopspyramide ursprünglich eine andere Form, als man heute annimmt? (Abb. 3)“ – „Und wenn ja, zu welchem Zweck?“ Die Fragen führten zu Untersuchungen.

Ein Foto wird zum Anlass für Nachforschungen. Das Foto bildet die spon-

tane Entdeckung eines Piloten ab, der die Gelegenheit hatte und nutzte, eines der berühmtesten Bauwerke der Geschichte aus einer ungewöhnlichen Perspektive zu sehen. Eine außergewöhnliche Ansicht verhalf ihm zu einer außergewöhnlichen Einsicht. Die fotografische Bildgebung dokumentiert sein Interesse, seine Wahrnehmung, seine Fragestellung. Die Bildgebung wird zum Anlass für vertiefende Untersuchungen. Sie startet einen investigativen Prozess.

Wann beginnt die investigative Befassung mit einem Objekt?

Die Konfrontation von Mittelstufenschülerinnen mit der Aufgabenstellung, etwas abzuzeichnen, kann frustrierend ausfallen. Die Einforderung von Darstellungskompetenz begünstigt alle, die eine natürliche Begabung für Abbildungsfertigkeiten aufweisen. Wer diese nicht zur Verfügung hat, erlebt sein Scheitern als Bestätigung der eigenen Einschätzung „nicht gut zeichnen zu können“. Im schlechtesten Fall haben die Schülerinnen kein Motiv für ihre zeichnerische Aktivität, das darüber hinausgeht, dass sie die bildliche Entsprechung von Maß-, Form-, Licht- und Farbverhältnissen leisten sollen. Die Aussichten auf ein Erfolgserlebnis sind gering. Der Unterricht kann als Quelle von Minderleistung erfahren werden. Die Schülerinnen haben bei schlechtem Ausgang der Übung wenige Einsichten in gestalterische Prozesse gewonnen, dafür aber eingesehen, dass ihre Abbildungsfertigkeiten recht überschaubar sind. Derartige Abläufe sollten im

Fach Bildnerische Erziehung jedenfalls vermieden werden, besonders, wenn man bedenkt, dass die vierzehn-, fünfzehnjährigen Schülerinnen in diesem Alter bildnerische Aktivitäten gerne für immer aufgeben. Wie könnte man diesen Verlust des Schülerinneninteresses verhindern?

In der Folge sollen Zugänge beispielhaft belegt werden, die das Studieren von Objekten auf die Basis von Fragestellungen setzen. So könnte eine gute Übung zur „Objektinvestigation“ damit beginnen, dass die Lehrerin an den Sportsgeist der Schülerinnen appelliert und alle Handyrecherchen zum Coca Cola Logo verbietet. „Natürlich kann man sofort sehen, wie das Logo aussieht. Aber dann ist der Spaß vorbei. Also versuchen wir gemeinsam dahinter zu kommen, wie dieses Logo funktioniert und was uns aus dem Gedächtnis dazu bekannt ist.“ Der Logotypus Coca Cola ist allen vertraut, und doch weiß man wenig Konkretes zur Formgebung dieser Firmensignatur. Ein Arbeitsblatt wird ausgeteilt. Drei Grafiken zeigen große Teile des Logos. Aber die Cs fehlen und sind zeichnerisch aus dem Gedächtnis einzusetzen (Abb. 4).



Die Übung ist schwieriger als zu Beginn gedacht. Das kleine / bei ola bietet einen Hinweis auf Unter- und Überschneidungsverhältnisse zwischen C und /. Aber wie sieht das alles genau aus? Nach 10 Minuten zeichnerischer Hypothesenbildungen dürfen die Schü-



lerinnen ein weiteres Arbeitsblatt (Abb. 5) fünf Minuten lang genau an-

sehen. Sie dürfen in Vierergruppen ihre „Formstudien“ organisieren. Erlaubt ist nur die Betrachtung, kein Handyfoto, kein Zeichnen. Nach dieser Phase sollen sie als Team die fehlenden Buchstaben möglichst korrekt in eine der drei zur Verfügung stehenden und zu ergänzenden Grafiken des ersten Arbeitsblattes einfügen, ohne das zuletzt ausgeteilte Arbeitsblatt mit der Auflösung zu benutzen. Wenn sie dann ihr Ergebnis mit der „originalen“ Formgebung (Abb. 5) vergleichen, werden sie feststellen, wie nahe sie dieser gekommen sind.

Als Abschluss der Übung werden sie dann mit einem dritten Arbeitsblatt konfrontiert, das zum eigentlichen



Aha-Erlebnis führen soll (Abb. 6). Die Buchstabengruppen oca und ola sind nicht auf die gleiche Grundlinie gesetzt. Es gibt eine Stufung nach unten. Für die Gewährleistung der Schwunglinie des Cs von Coca wird oca höher angesetzt als die Buchstaben ola. Einmal bewusst wahrgenommen, wird diese Stufe niemals vergessen. Die „Entdeckung“ wird gemacht und wird fest im Gedächtnis verankert. Es ist wichtig, dass die Schülerinnen im Nachhinein beschreiben können, dass ihre „Studie vor dem Objekt“ in den fünf Minuten realisiert wurde, in denen sie die beiden originalen C-Formen und daran anschließend den originalen Logotypus genau betrachtet haben.

Sie haben nicht gezeichnet, sie haben studiert. Der Anlass für ihr „Studium“ war die Fragestellung nach der exakten Form der beiden Buchstaben. Die Frage führte zum Studium. Die anschließende Zeichnung gilt als Dokument einer Beobachtung, als Abbild einer Erkenntnis. Die Schülerinnen soll-

ten die Positionierung ihrer Bildgebung innerhalb des Prozesses erkennen können. Zuerst kommt die Fragestellung, dann das Studium. Und abschließend gipfelt die Befassung mit dem Thema in der Erstellung des Bilddokuments, das ihren Wissenserwerb abbildet.

Diese Übung führt zu einer Wahrnehmung, die zuvor nicht gegeben war. Das Studium des Cola-Logos ermöglicht ein Erfolgserlebnis der Schülerinnen. Sie machen die Erfahrung, dass absichtsvolles Betrachten zu Einsichten führen kann. Sie erleben Zeichnen als Dokumentation von Wissenserwerb, als Abbild ihrer Studienergebnisse. Sie sind erfolgreich. Sie sind in der Sache vorangekommen.

Bildgebung als visuelle Dokumentation eines Erkenntniszugewinns

Bei der Studie zur Flechtung eines Gebäcks wird in zwei Schritten vorgegangen (Stundenplanung: Beate Wieland / Maria-Anna Niedermayr). Zuerst zeichnen die Schülerinnen ausgeteilte Mohnflesserl ab. Die Vorgabe lautet, die vorliegende Form linear zu zeichnen. Sie haben 20 Minuten Zeit. Manche Schülerinnen zeichnen desinteressiert, was auch



darauf zurückgeführt werden kann, dass ihre Kompetenzen zur Raumdarstellung überschaubar ausgebildet sind (Abb. 7). Der Rest der ersten Stunde kann darauf verwendet werden, die Grundlagen der Raumdarstellung durch Überschneidung und schräge parallele Projektion zu wiederholen.

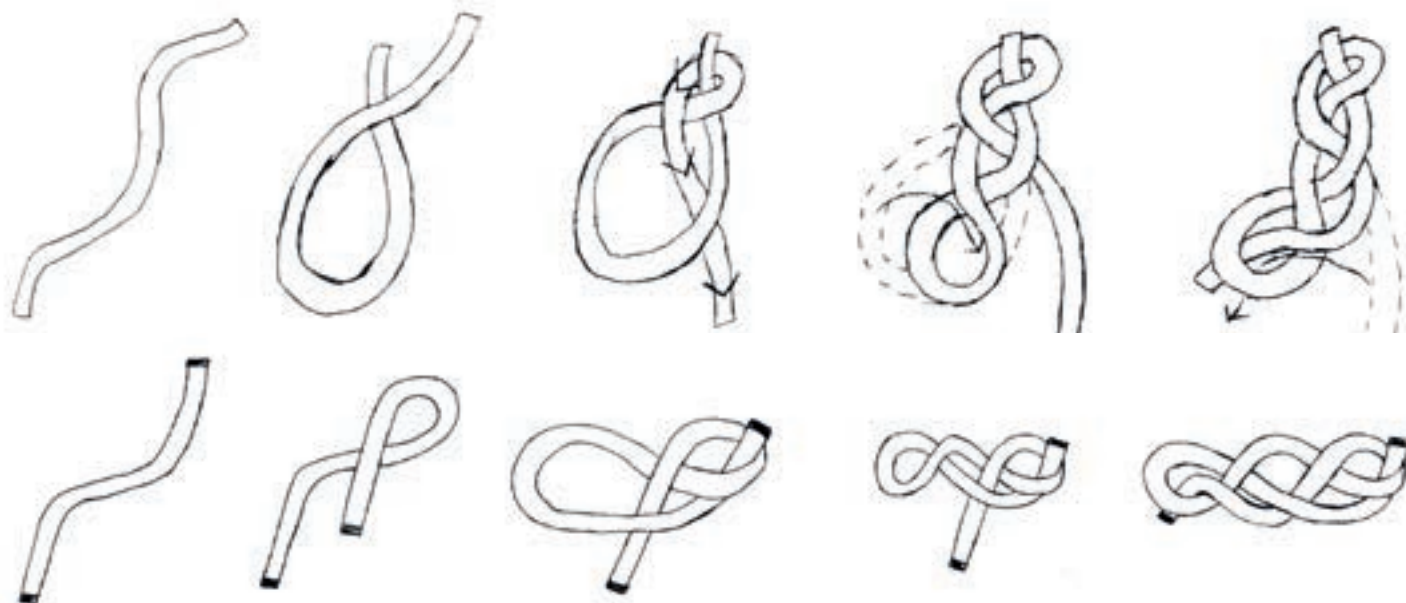
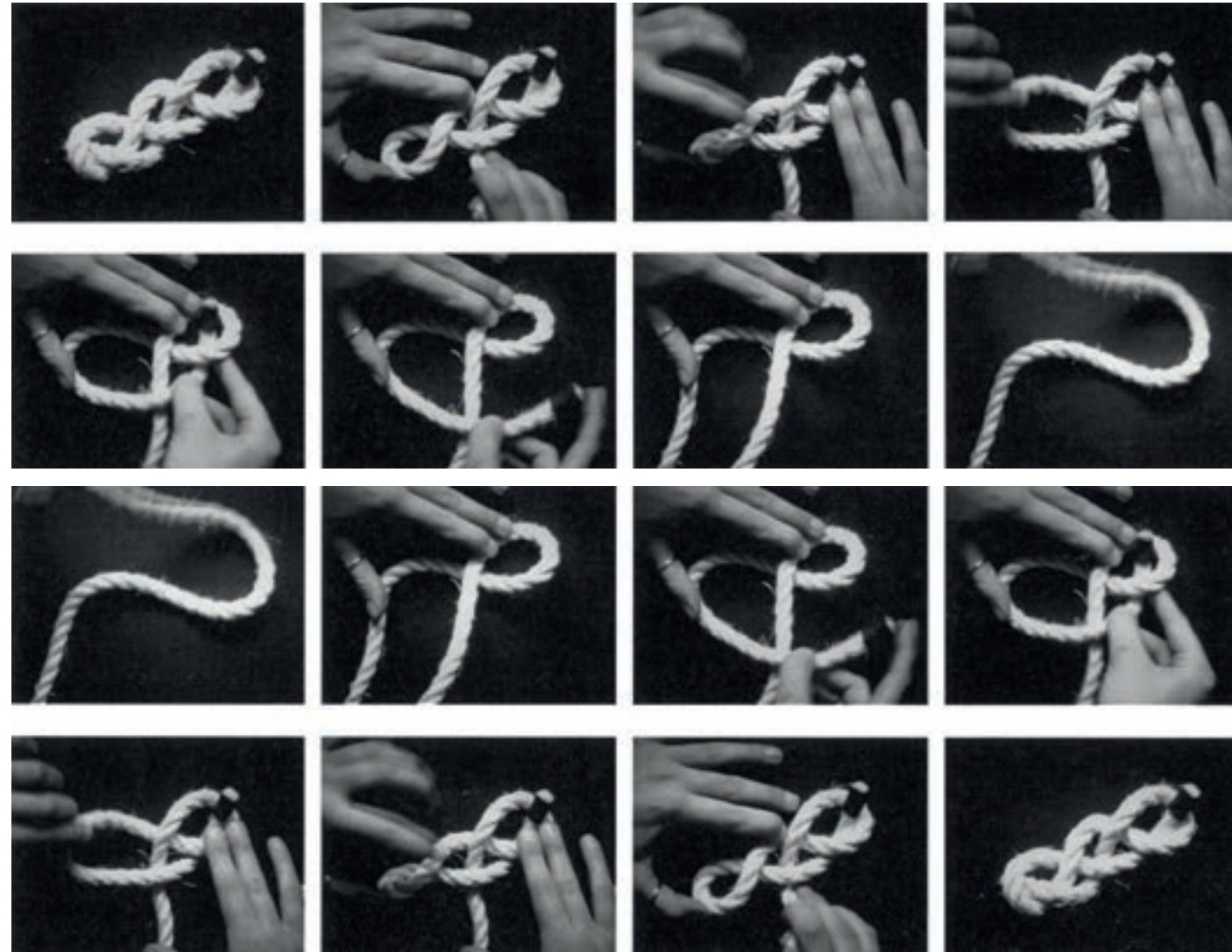
Am Beginn der zweiten Stunde teilt die Lehrerin einige aus Seilen gebildete „Mohnflesserlflechtungen“ aus

Abb. 6: Das originale Coca Cola Logo.

Abb. 7: Zeichnung eines vierzehnjährigen Schülers zum Motiv Mohnflesserl.

links: **Abb. 4:** Das veränderte Coca Cola Logo (alle Buchstaben auf einer Grundlinie) ohne die C-Formen.

Abb. 5: Das veränderte Coca Cola Logo (alle Buchstaben auf einer Grundlinie).



Bildquellenangabe (Download der Bilder, die mit Google recherchiert wurden: 24.09.2018)

Abb. 1: <https://www.google.at/search?tbm=isch&q=blog+zeit+spurensucher+cheops+pyramide+gizeh&spell=1&sa=X&ved=0ahU-KEwjVifuB8dLdAhUSCewKHcUmAQAOBQgu-KAA&biw=1680&bih=914&dpr=1#imgrc=S-WzRp4WMvtqinM>:

Abb. 2: <https://www.google.at/search?tbm=isch&q=blog+zeit+spurensucher+cheops+pyramide+gizeh&spell=1&sa=X&ved=0ahU-KEwjVifuB8dLdAhUSCewKHcUmAQAOBQgu-KAA&biw=1680&bih=914&dpr=1#imgdii=AOWg-8GwR9Qk2M:&imgrc=SWzRp4WMvtqinM>:

Abb. 3: Vektorgrafik, Gerhard Hickisch

Abb. 4: Bildbearbeitung von Abb. 6, Gerhard Hickisch

Abb. 5: Bildbearbeitung von Abb. 6, Gerhard Hickisch

Abb. 6: https://www.google.at/search?biw=1680&bih=914&tbm=isch&sa=1&ei=wHKoW7_EAsKzkwXsLSQAQ&q=coca+cola+logo&oq=coca+cola&gs_l=img.1.1.0j0i67k1j0i8.462850.464478.0.467705.9.6.0.3.3.0.165.562.0j4.4.0...0...1c.1.64.img..2.7.599...0.qr0fLBpZ-BU

Abb. 7: Zeichnung eines vierzehnjährigen Schülers

Abb. 8: Foto: Beate Wieland, Maria-Anna Niedermayr, Bildbearbeitung: Beate Wieland, Maria-Anna Niedermayr

Abb. 9: Fotos von vierzehnjährigen Schülerinnen

Abb. 10: Fotos von vierzehnjährigen Schülerinnen – in umgekehrter Abfolge

Abb. 11: Handzeichnung eines vierzehnjährigen Schülers

Abb. 12: Handzeichnung eines vierzehnjährigen Schülers

Abb. 13: https://www.google.at/search?biw=1680&bih=914&tbm=isch&sa=1&ei=IHSoW_SpH9CakwW55oiQBg&q=kardinal+niccolo+albergati&oq=kardinal+niccolo+albergati&gs_l=img.3...474628.483605.0.484590.28.26.1.0.0.0.665.3627.0j15j2j0j1j1.19.0...0...1c.1.64.img..8.5.1404...0j0i67k1j0i24k1.0.MJYjZWggXtc#imgdii=o3BDIDYbtX5iNM:&imgrc=NK3I4tRkYc3gyM:

Abb. 14: https://www.google.at/search?biw=1680&bih=914&tbm=isch&sa=1&ei=IHSoW_SpH9CakwW55oiQBg&q=kardinal+niccolo+albergati&oq=kardinal+niccolo+albergati&gs_l=img.3...474628.483605.0.484590.28.26.1.0.0.0.665.3627.0j15j2j0j1j1.19.0...0...1c.1.64.img..8.5.1404...0j0i67k1j0i24k1.0.MJYjZWggXtc#imgrc=KZm7JHXLJg7AeM:

Abb. 15, 16, 17: Fotos: Gerhard Hickisch, Bildbearbeitung: Gerhard Hickisch

(Abb. 8). Die Schülerinnen arbeiten mit diesen Materialien in Viererteams. Je-

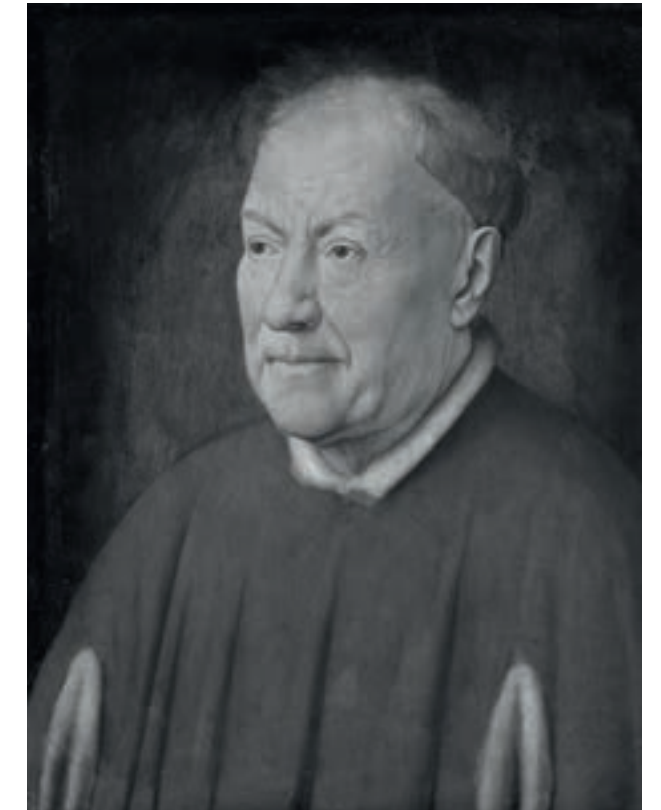


des Team erhält einen Bogen schwarzes Tonpapier. Das ausgegebene Seilstück kann einmal zerlegt werden. Die entscheidenden Phasen dieser Dekonstruktion werden mit Handyfotos (Filmen) dokumentiert. Abbildung 9 zeigt die „Entflechtungsarbeit“ einer Gruppe. Die Flechtungen sind verloren gegangen. Es gibt bloß noch die Seilstücke, die vor den Schülerinnen liegen. Anschließend werden die Fotos (Filme) in umgekehrter Reihenfolge betrachtet und somit als Flechtanleitung benutzt (Abb. 10). Schritt für Schritt formen die Schülerinnen entlang ihrer Fotodokumente das ursprüngliche Flechtwerk. Als Abschluss ihrer Auseinandersetzung mit dem Motiv Mohnflesserl zeichnen die Schülerinnen Flechtanleitungen (Abb. 11 und 12). In der Regel fallen diese Grafiken deutlich motivierter aus, da die Schülerinnen ja jetzt ihr Wissen abbilden und daher daran interessiert sind, dass ihre Zeichnungen unmissverständlich und klar zur Geltung kommen. Das Rätsel wurde gelöst. Das soll jetzt sichtbar werden.

Nach Erstellung dieser Informationsgrafiken wird diskutiert, zu welchem Zeitpunkt die Flechtung studiert wurde. Es ist wichtig, klar herauszubilden, dass die Analyse der Dokumentationsfotos der Dekonstruktion die eigentliche Studierphase darstellte. Nicht das Machen der Fotos repräsentiert das Studieren, sondern deren Auswertung durch genaue Betrachtung.

Investigatives Fotografieren mit dem Smartphone

Als Abschlussbeispiel mag die Analyse einer bekannten Studie vor dem Objekt



ins Spiel kommen. Jan van Eyck malte sein berühmtes Bildnis des Kardinals Niccolo Albergati, das im Kunsthistorischen Museum in Wien zu sehen ist (Abb. 13), entlang einer Zeichnung, die in der grafischen Sammlung in Dresden gezeigt wird (Abb. 14). Diese Zeichnung weist auch handschriftliche Notizen van Eycks zur Farbstellung auf. Beide Porträts wirken sehr realitätsnah. Sie entsprechen vollinhaltlich den Erwartungshaltungen



links:
Abb. 8: Digital freigestellte Fotofigur eines Mohnflessers.
Abb. 13: „Kardinal Niccolo Albergati“, Gemälde von Jan van Eyck, Ölfarbe auf Holztafel.
Abb. 14: Kardinal Niccolo Albergati“, Silberstiftzeichnung von Jan van Eyck.



der Mittelstufenschülerinnen an die Darstellungskompetenz eines „guten“ Zeichners und Malers. Reproduktionen der Zeichnung und der Malerei liegen in Form eines Arbeitsblattes vor. Jede Schülerin kann sie genau betrachten.

Jetzt beginnt die Phase des investigativen Analysierens und Fotografierens. Forschungsfragen werden gemeinsam entwickelt. „Was ist auf dem Bild zu sehen?“ – „Aus welchen Ansichten stellt van Eyck die Augen, die Nase und den Mund Albergatis dar?“ – „Kann eine derartige Bildinformation fotografisch nachgestellt werden?“ Die Schülerinnen versuchen, mit ihren Handys Fotos zu erstellen, die eine Mitschülerin abbilden und innerhalb eines Bildes beide Augen überschneidungsfrei, den Mund von vorne und die Nase von der Seite zeigen. Dieses Ziel kann nicht erreicht werden.

Die zu leistende Nachstellung der Perspektivenfusion von Eycks kann nur

in Form einer digitalen Bildbearbeitung geschafft werden (Abb. 15, 16 und 17). Die Schülerinnen erkennen, dass van Eyck im Moment des Zeichnens etwas entwickelt hat, dessen digitaler Nachbau einigen Aufwand voraussetzt. Die Schülerinnen identifizieren die Grafik von Eycks als Dokument seiner Erfindungskraft, seiner Bildfindungskraft, und nicht als Spiegel seiner Abbildungskompetenz.

Das Ergebnis ihrer investigativen Bildgebungen funktioniert als Nachweis der freien Formgebung von Eycks. Seine Studie erschöpft sich nicht in einer einfachen Imitation des Gesehenen. Seine Studie stellt ein Zeugnis der kreativen und verdichtenden Arbeitsweise eines Meisters des Visualisierens dar. Van Eyck doppelt nicht das direkt Einsehbare, sondern schafft eine wirksame Informationsverdichtung, die möglichst viel über einen darzustellenden Menschen in Form einer Bildkreation aussagen

möchte. Seine Zeichenschöpfung ist auf fotografischem Weg nicht nachzubilden. Die Schülerinnen erkennen, dass van Eyck für die Beschreibung eines individuellen Kopfes die tauglichsten Ansichten kombinierte.

Keine technische Bildgebung kann das vermitteln, was van Eyck erfindet. Schon im Moment des Zeichnens vor der Person setzt van Eyck die sichtbare Erscheinung in eine Zeichenkreation um, die fototechnisch nicht nachvollzogen werden kann. Er zeichnet nicht einfach das, was er sieht. Er zeichnet

das, was den höchsten Wirkungsgrad hat. Er schafft die intensivste Leistungsdichte.

So kann das Ergebnis seiner Gestaltungsentscheidungen (Lichtführung, Perspektivenmischung usw.) selbst wieder zum Gegenstand investigativer Erforschung des „making of“ einer Zeichenschöpfung werden. Und diese Forschung kann sich eben auch in einer fotografischen Befassung mit den grundsätzlichen Gestaltungsentscheidungen von Eycks äußern. Brauchbare Studien vor Objekten

setzen brauchbare Fragestellungen vor und/oder nach dem Moment der Bildgebung voraus.

Zeichnerische, fotografische, filmische und digitale Studien vor Objekten ohne formulierbare Fragestellungen können nicht viel leisten. Ohne Fragen wird es keine Antworten geben. Ohne Antworten kann kein vermittelbares Wissen erworben werden, das sich in Form einer Bildgebung manifestiert. Erst die visuelle Vermittlung von Erkenntnissen macht Studien vor dem Objekt relevant.

Seite 16
Abb. 15, 16, 17:
Digitale Darstellung der
Perspektivenfusion wie in
Jan van Eycks Gemälde
des Kardinals Niccolo
Albergati.

Seite 14:
Abb. 9:
Fotos von vierzehnjährigen Schülerinnen, die die Dekonstruktion einer Flechtung dokumentieren.



Abb. 10:
Fotos von vierzehnjährigen Schülerinnen zu dieser Dekonstruktion in umgekehrter Abfolge.

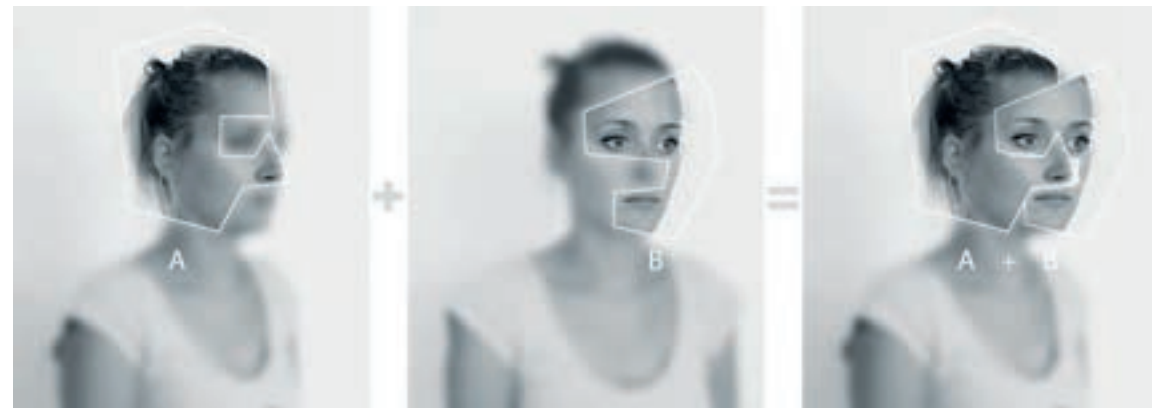


Abb. 11:
Handgezeichnete Flechtanleitung eines vierzehnjährigen Schülers.

Abb. 12:
Handgezeichnete Flechtanleitung eines vierzehnjährigen Schülers.



Thomas Stuber: **Technik und Design. Grundlagen**
Neuaufgabe, ISBN 978-3-0355-1322-6 | hep verlag,
2. Auflage, 2018 | 552 Seiten
CHF 59.00

Thomas Stuber (PH Bern) legt nach dem *Werkweiser* (2001) mit einer namhaften Autorengruppe aus Fachwissenschaft, Didaktik und Praxis eine beeindruckende, praxiserprobte Lehrmittelreihe für *Technisches und Textiles Gestalten* (LP Schweiz) vor.

Der Grundlagenband *Technik und Design* erörtert im ersten Teil seiner sehr umfangreichen großformatigen 552 Seiten

- ◆ Basiswissen der Bezugswissenschaften Technik und Design
- ◆ die gängigsten Werkstoffe und Technologien
- ◆ fachübergreifende Bezüge zu Naturwissenschaften, ästhetischer Bildung, Mensch, Gesellschaft, Medien und Informatik.

Darauf folgen zahlreiche fachdidaktische Anregungen für Unterrichtsvorbereitungen, die auf mehrperspektivischen Unterricht, selbstgesteuertes Erlernen von Verfahren, Technologien etc. ausgerichtet sind, und Themenfelder des schweizerischen Unterrichtsfaches *TGestalten* (Spiel/Freizeit, Mode/Bekleidung, Bau/Wohnbereich, Mechanik/Transport, Elektrizität/Energie) berücksichtigen.

Die wissenschaftlichen Ansprüche der AutorInnen sind hoch. Unterschiedliche Fachinteressen von Mädchen und Jungen werden nicht plakativ angeführt, sondern durch drei verschiedene Studien belegt. Umfangreiche Literaturverzeichnisse mit aktueller Sekundärliteratur finden sich nach jedem Kapitel. Der Text ist flüssig und leicht lesbar.

Da der schweizerische Lehrplan maßgebliche Anregungen zur Entwicklung des aktuellen österreichischen

Lehrplans für *Technisches und Textiles Werken* lieferte, ist die Reihe in Österreich 1:1 einsetzbar. Aktuell gibt es im deutschsprachigen Raum keine vergleichbare Fachdidaktik, deshalb sollte die Publikation in keiner FachlehrerInnen- und Schulbibliothek fehlen.

Die Reihe besteht aus vier Bänden und diversen Online-Medien und Arbeitsplattformen:

Für Lehrpersonen gibt es einen Grundlagenband sowie ein Handbuch für den Bereich Spiel, Mechanik, Energie und ein Handbuch für den Bereich Freizeit, Mode, Wohnen.

Für Lernende gibt es ein Lernheft mit 50 Unterrichtsvorhaben und exemplarischen Hilfestellungen sowie eine Lernapp für Computer und Smartphone.

Auf der Lehr- und Lernplattform www.technikunddesign.ch finden Lehrpersonen und Lernende Zusatzmaterialien.

Die Lehrmittelreihe «Technik und Design» wurde mit dem Worlddidac Award 2018 ausgezeichnet.

Rudolf Hörschinger, PH Salzburg,
Fachbereich Technisches Werken, und
Muisches Gymnasium, Salzburg

rezension

Wolfgang Weinlich

Zur Bedeutung der Hattie-Studie für die Kunsterziehung

Vor einiger Zeit legte John Hattie (2009; 2012) eine Studie zum Lernerfolg von SchülerInnen vor, die umfangreiches empirisches Material in einer Metaanalyse versammelt. Drei Beobachtungen in dieser Studie können als direkt für den Kunstunterricht relevant angesehen werden:

- ◆ erstens die Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrenden, insbesondere die Wichtigkeit von deren Verhältnis zu ihrem Fach, d.h. also zu Kunst und Ästhetik,
- ◆ zweitens die Bedeutung der Intensität des methodischen und sachlichen Inputs und
- ◆ drittens die Bedeutung eines gegenseitigen Dialogs der Evaluierung zwischen Lehrenden und Lernenden. Zudem ist die Frage nach einer angemessenen Bildkritik seitens der Lehrenden interessant.

Effekte

John Hatties Studie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement* (2009), ist auch für den englischen Sprachraum außergewöhnlich stark vom Impetus getragen, die pädagogische Forschung stärker auf empirische Fakten zu richten. Exemplarisch und epochal trägt sie so viel statistisches Material wie nie zuvor in einer Studie zusammen, um festzustellen, was in der Schule funktioniert. Visible Learning meint Lernen im Licht einer umfassenden Transparenz: Leis-

tungen der Lehrenden wurden dabei einer empirischen Überprüfung unterzogen. Hier soll die schlichte Frage gestellt werden: Welche Bedeutung hat die Studie für den Kunstunterricht?

Zunächst ist festzustellen, dass für die Hattie-Studie Kunst- und Theaterunterricht nur unter dem Gesichtspunkt der Leistungssteigerung interessant sind. Hattie untersucht die Frage, welcher Unterricht die Leistungen der Lernenden optimal steigert, und meint damit eigentlich die Leistungen in den „Hauptfächern“. Der Besuch des Faches *Visual Arts* im Vorschulalter und davor zeigt einen positiven Effekt in Hinblick darauf, die Buchstabenerkennung leichter zu bewältigen. Die positiven Effekte der Bildenden Kunst auf Sprachkompetenz sind stärker als auf mathematische Kompetenzen (vgl. Hattie 2009, 37 und 144). Theaterunterricht im Elementarbereich fördert ebenso mündliche sprachliche Kompetenzen, wie auch Selbstwertgefühl, moralisches Denken und die Fähigkeit, Rollen einzunehmen (vgl. Hattie 2009, 143). Bereits hier wird deutlich, dass wir die Vorstellungen der Hattie-Studie von Leistung und Transparenz rein anhand von Zahlen nicht unbedingt an den Kunstunterricht anlegen wollen bzw. können. Einige Impulse jedoch sind sehr wohl auch für uns relevant, insbesondere Hatties Blick auf die Bedeutung des Lehrerverhaltens, seine vermeintliche Infragestellung offener Strukturen und schülerzentrierter Lern-

strategien und schließlich seine Forderung, den Unterricht mit den Augen der Lernenden zu sehen. Bevor wir uns diesen Themenkreisen widmen, noch ein kurzer Überblick zur Studie an sich:

Visible Learning

Auch für Hattie (2009) haben die allgemein für wichtig erachteten Faktoren des Vorwissens und der kognitiven Grundkompetenzen, die wiederum mit sozioökonomischem Status, Faktoren des Elternhauses und Faktoren der Persönlichkeit verschränkt sind, einen enormen Effekt auf den Lernerfolg der SchülerInnen. Die Frage ist jedoch, welche Maßnahmen effektiv im Unterricht gesetzt werden können. Dies führt den Autor zur Identifikation besonders effektiver Lehr-/Lernstrategien. Dazu gehören u.a. reziprokes Lernen – Lernende übernehmen hierbei die Rollen von Lehrenden und Lernenden –, Anleitung zur sprachlichen Selbstartikulation, Meta-Kognitions-Strategien, direkte Instruktion, das Meisterklassenprinzip (Mastery Teachings) oder die Herausforderung von Zielen (vgl. Hattie 2009, 18 und 243).

Insbesondere in der deutschsprachigen Diskussion wurde die Hattie-Studie als gegen offene Strukturen im Unterricht gerichtet verstanden. Und ja, die Bedeutung des *Classroom Managements* wird in vielen Studien herausgehoben (vgl. Hattie 2009, 74, 102 und 242). Der Behauptung, dass Hattie

direkte Instruktion offenen Unterrichtsformen gegenüberstelle (vgl. Steffens & Höfer 2014, 12), ist jedoch nicht zuzustimmen. Nach Hattie zeigt sich direkte Instruktion in einem bestimmten Kontext wirkungsvoll, etwa kombiniert mit anderen Methoden, und erweist sich besonders effektiv beispielsweise bei Lernschwierigkeiten (vgl. Hattie 2009, 217f.) oder bei der Vermittlung von korrekter Aussprache (vgl. Hattie 2009, 134). Zusammenfassend sind es eher die „more direct and active methods of teaching“ (Hattie 2009, 244), deren Effekte der Autor herausstreicht. Das bedeutet nicht eine Bankrotterklärung der offenen Unterrichtsstrukturen.

Hatties Votum für direkte, aktive Methoden ist vielleicht auch deshalb missverständlich, weil manches, was im deutschsprachigen Kontext und Schulalltag noch als offene Lernstruktur gilt, im nordamerikanischen und britischen Schulalltag offenbar bereits in den Bereich des strikteren Unterrichts fällt. Ein aktivierendes Lehrverhalten (die Lehrperson als Aktivator) wird den bloß Räume bereitstellenden Lehrenden (der Lehrperson als Facilitator) gegenübergestellt. Der Aktivator initiiert z.B. reziprokes Lernen, gibt Anregungen zur verbesserten Selbstartikulation bzw. zu verbessertem schriftlichen Ausdruck, fordert gesetzte Ziele heraus oder stellt den Lernenden regelmäßige Tests zur Verfügung. Räume-Bereitsteller hingegen bieten vielleicht Spiele oder Simulationen an, erteilen vollständig individualisierte Instruktionen oder beaufsichtigen lesende und im Internet surfende Lernende (vgl. Hattie 2009, 243). Die Lehrperson als Aktivator arbeitet also immer noch mit relativ offenen Strukturen, lässt Lernende dabei selbstständig, im Team oder als PartnerInnen arbeiten. Sie gibt aber mehr Input als bloße Räume-Bereitsteller. Wir sehen also, dass Hattie anspruchsvolle Methoden, die vor allem die Lernenden selbst

fordern und ans Limit bringen, präferiert.

Alles steht und fällt für Hattie mit den Lehrenden. Sie sind primäre Adressaten aller Feedbacks, angefangen bei der empirischen Forschung bis zur Sicht der SchülerInnen: „It is critical that teachers learn about the success or otherwise of their interventions: those teachers who are students of their own effects are the teachers who are the most influential in raising students' achievement“ (Hattie 2009, 24). Darüber hinaus können nur sie als Anwender effizienter Lehr-/Lernstrategien die Kontinuität der umfassenden Lernprozesse garantieren. Die Lehrenden sind des Weiteren nicht nur für eine klare, störungspräventive Unterrichtsführung und ein emotional vorteilhaftes, SchülerInnen und deren Lernprozesse unterstützendes Klima verantwortlich, sondern auch dafür, Begeisterung und Leidenschaft für das jeweilige Unterrichtsfach zu vermitteln. Die Liebe zum eigenen Fach, die auf Lernende ansteckend wirken kann, gehört mit zu einem aktivierenden LehrerInnenverhalten (vgl. Hattie 2009, 22-24).

Anknüpfungspunkte für die Kunsterziehung

LehrerInnenpersönlichkeit

Die oben beschriebenen Aufgaben der Lehrenden sind für den Kunstunterricht von einiger Relevanz. Carl-Peter Buschkühle (2004) prägte einige Jahre vor Veröffentlichung der Hattie-Studie bereits das Diktum, dass KunstpädagogInnen KünstlerInnen sein müssten. In seinem als Künstlerische Bildung bezeichneten Ansatz geht er dabei freilich von einem aktuellen Kunstbegriff aus, der nicht unbedingt nur auf Werke abzielt, sondern auch auf Prozesse und Auseinandersetzungen, der transmediale Realisierungen ermöglicht und eine prinzipiell offene, un abgeschlossene und nicht vollständig dechiffrierbare Formensprache präferiert (vgl. Buschkühle 2004, 6-9). Formate wie die der sozialen

Plastik verweisen zudem, so Buschkühle, auf einen grundlegenden Zusammenhang von Kunst und Leben:

„Soziale Plastik berührt die Lebenskunst, die das Bild prägt, das eigene Leben als Gegenstand der Gestaltung aufzufassen, ja die vor Augen führt, dass es angesichts der gesellschaftlichen und kulturellen Heterogenität aus der disparaten Vielfalt selbst zu formen ist, dass es aus den Versatzstücken und Widersprüchen einer Pluralität ohne verbindliche Normen selbst zu erfinden ist. Lebenskunst ist die virulent gewordene Anforderung an eine Existenz, die umgeben ist von umherschwirrenden Bildern und Stimmen vieler und fremder Art, die sich darin zurechtfinden, orientieren muss, die in der Fülle und Konflikthaftigkeit blind zu werden droht und um Worte ringt, ihre Sprache finden, ihre eigene Erzählung von Sinn und Bedeutung hervorbringen will“ (Buschkühle 2004, 9).

Ohne Zweifel repräsentiert auch der gegenwärtige Kunstkontext ästhetische Zugänge zu Welt, Selbst und Leben. Er ermöglicht zumindest den am Kunstbetrieb in rein passiven Rollen Teilnehmenden eine dementsprechende Auseinandersetzung. Umgekehrt stellt der Kunstbetrieb aber auch einen sehr spezialisierten gesellschaftlichen Diskurs dar, der sich nur schwer auf die Diskussion von Lebenskunst festlegen lässt und derart auch kaum eine Pädagogik zur lebensweltlichen Bewältigung von Bilderwelten anbietet (vgl. Billmeyer 2011). Es mag daher durchaus problematisch sein, wenn Buschkühle auf Kunst als ästhetische Existenzbewältigung rekurriert. Und analog dazu mag es ein künstlerisches Denken, das dem Autor zufolge noch hinter künstlerischen Strategien und Methoden liege, als solches auch nicht geben:

„Der Schlüssel zu dem, was ich unter künstlerischer Bildung verstehe, liegt nicht in der Favorisierung einer

bestimmten künstlerischen Ideologie oder Strategie, sondern in der Erforschung dessen, was künstlerisches Denken sein und was es für die Bildung des Subjekts in der Gegenwart bedeuten könnte“ (Buschkühle 2004, 9).

Es ist umgekehrt jedoch nicht abwegig, anzunehmen, dass einzelne künstlerische Zugänge und Auseinandersetzungen sehr wohl auch Impulse für ästhetische Welt- und Selbsterfahrung bereithalten, und dass starke Lehrerpersönlichkeiten, die dementsprechend auch Liebe und Begeisterung für die Kunst verkörpern, diese Impulse auch vermitteln können. In gewisser Weise schließt Buschkühles Künstlerische Bildung hier nahtlos an die traditionelleren Ansätze Reinhard Pfennigs und Gunter Ottos an, allerdings mit dem Unterschied, dass sie insbesondere die Gegenwartskunst vermitteln möchte (vgl. Buschkühle 2004, 8f.). Falsch wäre es, eine existentielle Interpretation von Kunst allen Lernenden gleichsam abzuverlangen. Ähnlich wie Physik- oder Mathematiklehrer durch Begeisterung, Faszination und Liebe für ihr Fach Sinn und Bedeutung von Physik und Mathematik offenbar wesentlich besser Lernenden nahe bringen können, so können auch KunstpädagogInnen bemüht sein, Sinn und Bedeutung künstlerischer Zugänge und Strategien für die Lebenswelten der Heranwachsenden zu erschließen.

Ohne Buschkühles Künstlerische Bildung als umfassenden kunstpädagogischen Ansatz zur Legitimation des Kunstunterrichts bewerten zu wollen, treffen sich die Vorstellungen, die sie für die Lehrenden des Kunstunterrichts entwirft, ausgesprochen gut mit dem von Hattie propagierten LehrerInnenbild. Begeisterung und Liebe für das Fach Kunst bleiben damit wichtige Eckpfeiler, die Lernende anstecken können. Gewissermaßen wird die Persönlichkeit der Lehrenden, ihre persönliche Auseinander-

setzung mit Ästhetik und Bedeutung, zu einem permanent vorhandenen aktiven Input. Hinzu kommt die Lehr/Lernstrategie des Mastery Teachings, das mit Meisterklassenprinzip übersetzt werden kann, KunstpädagogInnen werden damit aufgefordert, die Latte – je nach Unterrichtssituation vielleicht auch nur für einige individuelle Lernende – höher zu legen und eine LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, wie sie für Meisterklassen der Kunsthochschulen als traditionelles Ideal gilt, für die Schule nicht prinzipiell zu verneinen.

Direkter/aktiver Input und offene Strukturen

Offene Strukturen stellen eine Herausforderung für den Schulalltag dar. Für Georg Peez sind kreative Pausen und entsprechend offene Unterrichtsstrukturen Voraussetzung, um ein kreativ anregendes Milieu zu schaffen. Man darf jedoch auch die Ironie wahrnehmen, die der Autor und Verfechter eines offenen Kunstunterrichts mit anklagen lässt:

„Sieht der eine Beobachter, dass in dieser Form von Unterricht eine Schülerin auf ihrem Platz sitzt und verträumt in die Luft blickt, dass ein anderer Schüler mit seinem Walkman im Unterricht Musik hört, so bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass es sich hier um Faulenzen, Bummeln oder um eine kompensatorische Erholung vom Schulstress handelt, sondern dass im komplexen Geflecht des ‚Offenheitsmodus‘ dies Indikatoren für schöpferische Pausen sein können, die sich konstruktiv auf das Gesamtverhalten und das Engagement der Lerngruppe auswirken“ (Peez 2001, 222).

Peez betont, dass Bravo-Lesen und Walkman-Hören nicht automatisch ein kreativ anregendes Milieu schaffen. Auch für Peez sind die bewussten und unbewussten Vorgaben der Lehrenden entscheidend, die insbesondere auch ihre Zielvorgaben klar kommunizie-

ren müssen, wenn sie Lernenden die Selbstorganisation ihrer Arbeit zutrauen (vgl. Peez 2001, 222). Der Blickwinkel des anderen Beobachters im obigen Zitat birgt aber dennoch die Ironie und die Tragik eines Kunstunterrichts, der bereit ist, den Offenheitsmodus weiter zu treiben als andere Fächer und damit zu einem Experimentierfeld mit fächerübergreifender Relevanz zu werden. Die Randbedingungen des Kunstunterrichts sind nicht überall gleich. In Schultypen, in denen ihm von vornherein nur wenig Bedeutung zukommt, kann es leicht passieren, dass Kunstunterricht zu einer Erholungsphase wird. Die Frage, ob dies denn in keinem Fall legitim sei, darf dann auch gestellt werden.

Für Kunstunterricht, der weiterhin offene, schülerzentrierte Strukturen zulassen will, könnte der Hinweis der Hattie-Studie genau darin bestehen, dass der Offenheitsmodus den aktiven Input seitens der KunstpädagogInnen besonders braucht, um tatsächlich zu funktionieren und um auch an schwierigen Randbedingungen, wie etwa drückendem Schulstress in den umliegenden Fächern, nicht zu scheitern. Die Zeichen der Selbstorganisation der Lernenden sind nicht immer leicht zu lesen, insbesondere dann nicht, wenn sie sich mit Anzeichen der Erholung von Schulstress mischen.

Andererseits entlastet ein starker Input das Vertrauensverhältnis, das Lehrende mit SchülerInnen in Bezug auf deren Selbstorganisation eingehen müssen. Wie kann ein starker aktiver Input im Rahmen offener Unterrichtsstrukturen aussehen?

Siemon, Scholkmann und Paulsen (2018, 32) beschreiben hierzu sechs Phasen, nämlich die Erklärung didaktischer Entscheidungen, die Steuerung von Lernhandlungen der SchülerInnen, die Bereitstellung inhaltlicher Hinweise, Anleitungen und Erklärungen, die explizite Bestärkung, die Diagnose und

den gemeinsamen, kooperativen Dialog auf Augenhöhe. Erklärung didaktischer Entscheidungen bedeutet, dass Lehrende ihre didaktischen Entscheidungen, Aufgabenstellungen oder Anweisungen gegenüber den Lernenden begründen und legitimieren. Der Frage nach dem Warum? darf nicht ausgewichen werden. Steuerung von Lernhandlungen der SchülerInnen beschreibt die direkten und indirekten Handlungsanweisungen der Lehrenden insbesondere im organisatorischen Bereich. Inhaltliche Hinweise, Anleitungen und Erklärungen wiederum meinen inhaltliche, sachbezogene Unterstützungshandlungen der Lehrenden. Die explizite Bestärkung stellt ein bestärkendes positives Feedback und aktives Zuhören der Lehrenden dar. Diagnose meint eine Evaluierung der Lernenden durch die Lehrenden und kooperativen Dialog auf Augenhöhe schließlich eine Situation, in der die Lehrenden keinen Wissensvorsprung mehr aufweisen und mit Lernenden in gemeinsame Problemlöseprozesse einsteigen.

Im Sinne der Hattie-Studie sollen KunstpädagogInnen mithin darauf achten, dass insbesondere die Bereiche Erklärung didaktischer Entscheidungen, inhaltlicher Hinweise, Anleitungen und Erklärungen und Steuerung von Lernhandlungen nicht zu gering ausfallen. Auch die Vorstellung einer laufenden Evaluierung kann für den Kunstunterricht herausfordernd sein. Dies aber bedarf einiges an Input seitens der KunstpädagogInnen. Ein starker Input von KunstlehrerInnen dürfte in diesem Sinne auch von der eigenen starken ästhetischen Position abhängig sein. Wiederum also sind die Lehrerpersönlichkeit und die ästhetischen Positionen der Lehrenden wichtig.

Konzepte für die Bildkritik

Das Angebot eines starken Inputs bedeutet auch, vor Bildkritik von Schüler-

arbeiten aus dem Kunstunterricht nicht zurückzuschrecken. Wie bespreche ich Schülerarbeiten, sodass dabei die Motivation der Lernenden erhalten bleibt und dennoch die Förderung und Forderung der Lernenden gewahrt sind? Handelt es sich hier um einen Grenzgang, einen Kompromiss, der zwischen emotionaler Rücksichtnahme und sachlicher Herausforderung abwägt? Oder ist die Frage eher, ob Lehrende einen geeigneten, lustbetonten Kunstbegriff mitbringen, der nicht primär auf objektifizierbare Leistung abzielt? Mit einem solchen ließe sich vielleicht garantieren, dass der Spaß an der Sache die Bedeutung von Fehlern, Unzulänglichkeiten und Minderleistungen überwiegen würde. Im Grunde ist jedes Konzept der Bildkritik von der persönlichen ästhetischen Auseinandersetzung der Lehrenden abhängig und dies in nicht unähnlicher Weise sowohl im Elementarbereich, in Primar- und Sekundarstufe sowie im tertiären Bereich. Wieder also sind wir auf die Lehrerpersönlichkeit verwiesen. Konzepte der Bildkritik, die Lehrende anwenden, müssen ausreichend kommuniziert werden und für Lernende glaubwürdig und zugänglich erscheinen. Damit stellt sich letztendlich die Frage, ob der Kunst- oder Ästhetikbegriff der Lehrenden auch für SchülerInnen verständlich ist und funktioniert. Die persönliche Haltung der Lehrenden, die in der Bildkritik stringent und für SchülerInnen verständlich kommuniziert werden muss, ist ausschlaggebend. Im Folgenden sollen einige Anregungen gegeben werden, die für ein persönliches Konzept der Bildkritik nützlich sind.

Alexander Glas (2016) verweist darauf, wie Bildproduktion und Sprache weitgehend parallel eingesetzt werden können, eine Art der Vermittlung zwischen Sprechendem und Besprochenem Bild. Kunstpädagogik beobachtet, unterstützt, fördert und evaluiert letztlich die Entwicklung von beidem; nur



Abb. 1 Erweiterung des Formenrepertoires durch Kopie (Quelle: Glas 2016, 27)

so lernen SchülerInnen, ihre Werke vor der Klasse zu präsentieren oder sich auf ein Gespräch mit der Lehrperson einzulassen. Bildproduktion in der Schule meint in diesem Sinne auch die Entwicklung von Formensprache; das bildnerische Repertoire der Lernenden wächst gewissermaßen wie ein Wörterbuch. Faktisch ist insbesondere in der Sekundarstufe zu beobachten, dass die Erweiterung von Bildsprache und Formenrepertoire nicht selten über das Kopieren von Bildern in Illustrierten und Magazinen erfolgt. Abbildung 1 zeigt in diesem Zusammenhang das Beispiel der Jugendzeichnung einer 16-Jährigen.

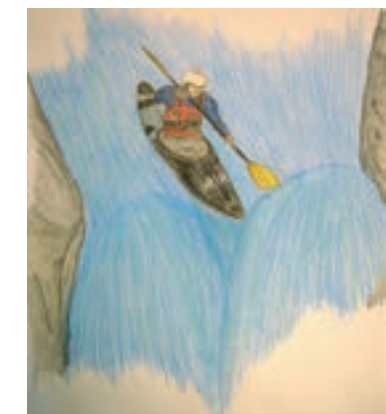


Abb. 2 Jugendzeichnung eines 15-Jährigen (Quelle: Glas 2016, 59)

Auch die Jugendzeichnung in Abbildung 2 schließt kopierte Elemente mit ein, die typischerweise aus der Zeichnung entsprechend hervorstechen; konkret sind dies die perspektivische Verkürzung des Kajaks und die perspektivische Nutzung der Armhaltung



Wolfgang Weinich, geboren 1980 in Salzburg, unterrichtete von 2005-2018 im Schwerpunktgymnasium Boerhaavegasse, seit 2014 an der Pädagogischen Hochschule Wien (Bildnerische Erziehung).

(vgl. Glas 2016, 58). Auf dem Weg zu einem persönlichen Konzept der Bildkritik dürfte es für KunstpädagogInnen unumgänglich sein, sich gegenüber Bilderwelten der Populärkultur zu öffnen. Die Bildkritik der Lehrenden kann in diesem Zusammenhang, dem Vorschlag Glas' folgend, sich rein auf technische Details beziehen, auf Perspektive, Differenziertheit des Ausdrucks usw. Sie muss sich nicht daran stoßen, dass die Zeichnungen selbst von stereotypen Übernahmen geprägt sein mögen oder weit verbreitete populäre Themen behandeln wie z.B. Extremsportarten (s. Abb.2) oder Stars (s. Abb. 1), ein Motiv, das zudem mit dem populären Format der Selfies verwandt ist.

Eine weitere Anregung zur Definition eines persönlichen Konzepts der Bildkritik kann im Anschluss an den in den 60er und 70er Jahren entwickelten kunstpädagogischen Ansatz der Visuellen Kommunikation (vgl. Hartwig 2012) formuliert werden. Demnach sind Bilderwelten politisch-ethisch nicht neutral, sondern verkörpern gesellschaftliche Ordnungen und Hegemonien. Die Unterbrechung der dominanten Bilderwelt kann damit als Ziel oder Ideal in den Raum gestellt werden. Vom zeitgenössischen Kunstkontext aus gesehen lässt sich ein solches Ideal der Unterbrechung in einem rein ästhetischen Sinn vertreten und kommunizieren. Entscheidend ist wiederum, dass die Lehrenden diese Position auch selbst übernommen haben. Schließlich gilt es noch anzumerken, dass Bildproduktion im Zeitalter der transmedialen Kunst nicht die einzige bildnerische Tätigkeit ist, mit der sich der Kunstunterricht zu beschäftigen hat. Künstlerische Strategien finden auch in anderen Medien Anwendung. Zu diskutieren haben LehrerInnen und SchülerInnen also nicht nur Bildwerke, sondern auch die Anwendung diverser Strategien – also die Anwendung von „Spiel, Zufall, Ver-

netzung, Improvisation, Komposition, Co-Kreativität“ (Eder 2016, 42) usw. – auf eine Reihe alternativer Medien. Die Liste künstlerischer Strategien lässt sich beliebig erweitern. Anzuführen sind in diesem Zusammenhang das Experiment, eine explizit ästhetische Verarbeitung biografischer Ereignisse oder das ästhetische Erforschen persönlicher Interessen. Letzteres wurde im Konzept der Ästhetischen Forschung eindrucksvoll für die Kunstdidaktik beschrieben (vgl. Kämpf-Jansen 2004). Die Thematisierung von künstlerischen Strategien ist also keineswegs Nebenbeschäftigung und sie ist genauso anspruchsvoll – wenn nicht noch anspruchsvoller – wie die Thematisierung von Bildproduktion.

Kunstunterricht in den Augen der Lernenden

Hatties Grundkonzept, das Lehrende als Zentrum der umfassenden Evaluierung und Veränderung einsetzt, sieht insbesondere bei der Evaluierung des Unterrichts durch die Lernenden ein Manko „If the teacher's lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning“ (Hattie 2009, 252). Wie aber können Lehrende lernen, den Unterricht mit den Augen von SchülerInnen zu sehen? Ein Anfang wäre, die Lernenden direkt zu befragen, was sie denken, was ihre Ziele für den Kunstunterricht wären und warum sie sich gerne mit diesem oder jenem mehr beschäftigen würden (vgl. Hattie 2009, 241).

In beiden Richtungen, von Lehrenden zu Lernenden wie auch umgekehrt, kann Feedback wesentlich besser funktionieren, wenn eine tragfähige Lehrer-Schüler-Beziehung vorhanden ist. Hier kann das gemeinsame Festlegen der Lernziele den Beginn darstellen. Wenn Lernziele von Lernenden auf der Basis einer gemeinsamen Zielsetzung besser nachvollzogen werden können

und als persönliche Ziele übernommen werden, ist auch ein gegenseitiger Dialog der Evaluierung naheliegender, relevanter und wertvoller (vgl. Hattie 2012, 135 und 251).

Das Konzept der Hattie-Studie verlangt insbesondere den Lehrenden ein situationsabhängiges Abwägen ab, das eben ihrer zentralen Verantwortung entspricht. Auch im Bereich der Lernziele wird ein starker aktiver Input seitens der Lehrenden erforderlich sein. Den SchülerInnen ist nicht geholfen, wenn Lehrende diese Verantwortung auf sie abwälzen. Dennoch gilt es, die Lernenden in die Zielsetzung und damit auch Unterrichtsgestaltung entsprechend einzubeziehen, nicht zuletzt, um schließlich auch ihrem Feedback Gewicht und Bedeutung zu verleihen.

Fazit und Ausblick

Die Hattie-Studie stellt einen Leistungsbegriff in ihr Zentrum, der dem Kunstunterricht von vornherein nur eine unterstützende Wirkung für die Erreichung zentraler Bildungsziele zuschreibt. Dennoch lassen sich drei ihrer Beobachtungen direkt auch auf den Kunstunterricht anwenden. Die erste betrifft die Rolle der Lehrenden. Mehr als Unterrichtsstruktur oder Schultypen entscheidet die Lehrerpersönlichkeit und die Lehrer-Schüler-Beziehung über den Lernerfolg der Lernenden. Den Lehrenden fällt dabei nicht nur die Rolle zu, effektive Lehrmethoden anzuwenden, sondern auch Begeisterung und Liebe für ihr Fach zu verkörpern und damit die Lernenden anzustecken. Dem im Bereich der Künstlerischen Bildung geprägten Diktum, KunstpädagogInnen müssten KünstlerInnen sein, ist insofern zuzustimmen, dass Begeisterung für und Liebe zu Kunst und Ästhetik wichtige Faktoren sind, die einen wesentlichen Teil dessen ausmachen, wie Lehrende den Lernerfolg ihrer SchülerInnen fördern können.

Die zweite Beobachtung, die direkt Relevanz auch für den Kunstunterricht entfaltet, betrifft die Aufgabe von Lehrenden, aktiven und starken Input zu bieten. Dies stellt mehr als nur eine Absage an einen Laissez-faire-Unterrichtsstil dar. Allgemein stellt die Hattie-Studie einen größeren Lernerfolg bei Lehr/Lernstrategien und -methoden fest, die die SchülerInnen an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit bringen, sie ausreichend herausfordern und damit auch fördern. Dies bedeutet nicht, dass offene Unterrichtsstrukturen dem Lernerfolg schaden würden, sehr wohl können Partner- und Teamarbeit oder Selbstorganisation der Lernenden im Unterricht eingesetzt werden. Die Frage ist eher, wie viel Input die Lehrenden hierfür dann immer noch bereitstellen. Dies kann eine Bereitstellung von Methoden bedeuten, sachlichen Input, regelmäßiges Feedback und Evaluation oder eine individualisierte Vermittlung von Meisterschaft, das im englischen Sprachraum sogenannte Mastery Teaching. Starke eigene ästhetische, um nicht zu sagen künstlerische Positionen müssen bei den Lehrenden vorhanden sein. Nur so kann ein Meisterklassenprinzip wirksam werden, das durchaus auch ein Abarbeiten der Lernenden an den Positionen ihrer LehrerInnen einschließen kann. Starke ästhetische Positionen können nur persönlich gesucht und gefunden werden. Diverse Anregungen – konkret die von Alexander Glas vorgeschlagene Parallelisierung von Bild und Sprache, eine prinzipielle Offenheit für Bilderwelten aus der Populärkultur und das Ideal einer kritischen Unterbrechung dominanter Bildsprachen – wurden angeführt.

Die dritte Beobachtung schließlich betrifft die Notwendigkeit eines Dialogs zwischen Lehrenden und Lernenden bezüglich Evaluierung. Feedback ist vielleicht das wichtigste Stichwort und

somit auch das größte Manko gegenwärtiger Unterrichtsformen und -situationen aus der Sicht der Hattie-Studie. Feedback der Lehrenden an die SchülerInnen ist Teil eines aktiven Inputs. Um Feedback seitens der SchülerInnen zu erhalten, ist ebenfalls ein aktives Zugehen der Lehrenden auf die Lernenden nötig. Hilfreich kann dabei sein, die Zielsetzungen des Unterrichts als Lernende und Lehrende gemeinsam festzulegen, ohne dabei den sachlichen und methodischen Input seitens der Lehrenden zu verringern.

Bibliografie

- Billmeyer, Franz (2011): Kunst gefährdet die Kunstpädagogik, in: Cornelia Bering und Kunibert Bering (Hrsg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik: Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen: Athena, S. 228–233.
- Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein: Zum Konzept künstlerischer Bildung (= Kunstpädagogische Positionen 5/2004).
- Eder, Johanna G. (2016): Homo Creans: Kreativität und Kreativitätsbildung im Kontext transmedialer Kunst. Bielefeld: transcript.
- Glas, Alexander (2016): Kunstpädagogische Grundlagenforschung zwischen Bild und Sprache, in: Alexander Glas, Ulrich Heinen, Jochen Krautz, Gabriele Lieber, Monika Miller, Hubert Sowa und Bettina Uhlig (Hrsg.): Sprechende Bilder – Besprochene Bilder: Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München: kopaed, S. 25-120.
- Hartwig, Helmut (2012): Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes (= Kunstpädagogische Positionen 26/2012).
- Hattie, John (2009): Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. Abingdon: Routledge.
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Abingdon: Routledge.
- Kämpf-Jansen, Helga (2004): Wie man auf den Vogel kommt: Aspekte eines Konzeptes, Ästhetische Forschung, in: Landesverband

der Kunstschulen Niedersachsen (Hrsg.): bilden mit kunst. Bielefeld: transcript, S. 167-176.

Peez, Georg (2001): Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik: Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Norderstedt: Books on Demand.

Siemon, Jens, Antonia Scholkmann und Tekla Paulsen (2018): Beschreibung von Formen lehrerseitigen Unterstützungsverhaltens im offenen Unterricht: Eine Analyse anhand von Videodaten, in Zeitschrift für Bildungsforschung 8:1, S. 19-41.

Steffens, Ulrich und Dieter Höfer (2014): Die Hattie-Studie, 5.5.2014, in: SQA – Schulqualität Allgemeinbildung, url: http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf [zuletzt aufgerufen am 5.7.2018].

Johannes Barbist

Abb. 1 und 2 Screenshot: Der Markusdom in Venedig aus dem Spiel *Assassins Creed 2* (2009)



Johannes Barbist, 18 Jahre, maturiert in diesem Schuljahr am Bundesrealgymnasium Adolf-Pichler-Platz in Innsbruck.
Berufswunsch: Meeresbiologe

Abb. 3 Screenshot: Boston im 18. Jahrhundert aus dem Spiel *Assassins Creed 3* (2012)



Haben Sie jemals durch ein Fenster geschaut, dort Häuser und wogende Vogelschwärme gesehen, oder durch ein Aquariumglas kleine süße Fische beobachtet – doch schon ein bisschen Kraft hat ausgereicht, um die Illusion zu Fall zu bringen und dahinter die kalte Wahrheit zu erblicken? Wer dies noch nicht erlebt hat, dem würde ich unbedingt empfehlen sich einmal *Prey* anzuschauen, ein wunderschönes Videospiel aus dem Jahr 2017.

Was ich gerade in meiner Einleitung beschrieben habe, ist nämlich eine Besonderheit dieses Spiels, die mich fasziniert hat. Das sogenannte „Looking Glas“ spielt einem einen dreidimensionalen Raum vor, wo keiner ist. Man kann eine Ewigkeit lang nicht bemerken, dass man eigentlich nicht durch eine

herkömmliche Scheibe schaut, sondern auf einen Bildschirm, der sich entsprechend der aktuellen Position im Raum verändert. Aber ich lade jeden dazu ein, selber nachzuforschen und mit den ei-

genen Augen diese optische Erfahrung zu machen.

Wie Sie vielleicht schon gemerkt haben, faszinieren mich Videospiele, und gerade das Bild spielt bei dieser Faszination eine große Rolle. Videospiele sind ein sehr vielseitiges Medium und können sowohl realistisch die Atmosphäre einer längst vergangenen Zeit auffangen, wie zum Beispiel die großartige *Assassins Creed* Serie, als auch komplett neue Szenarien und Umgebungen erfinden, wie in dem fantastischen *Subnautica*, das auf einem fremden Wasserplaneten stattfindet und seinen eigenen, speziellen Grafikstil hat. Grafik ist ein extrem wichtiger Faktor im Spieledesign und kann über den wirtschaftlichen Erfolg oder Misserfolg eines Spiels entscheiden. Die Grafik wird oft mit Gameplay, Geschichte und Musik abgestimmt, um ein Kunstwerk zu erschaffen. Meiner Meinung nach kann jeder, der zumindest irgendwie künstlerisch angehaucht ist, davon profitieren, wenn er sich ein bisschen mit dem Thema beschäftigt. Bei der mittlerweile enormen Vielfalt sollte für jeden ein grafisch interessantes Spiel dabei sein. *Abzu* ist beispielsweise ein Spiel, das ausschließ-



lich von seinen Bildern und seiner Musik lebt. In *Abzu* schwimmt man durch einen ausgesprochen schönen Ozean, der zwar einige Rätsel für den Spieler bereithält, jedoch hauptsächlich durch

seine gut inszenierte aber sehr surreale Unterwasserwelt überzeugt. *Deadalic*, ein deutsches Entwicklerstudio, nutzt seinen Zeichentrickstil, um lustige und mitnehmende Abenteuer zu erstellen.



Von diesen nahm mich bis jetzt das Ende des Spiels *The Whispered World* am meisten mit.

Natürlich wird überzeugende Grafik nicht nur dazu genutzt, wunderschöne Landschaften darzustellen. Ich muss zugeben, dass mir schon so manches Spiel einen ordentlichen Schreck eingejagt hat. Auch *Prey* war mit seinem realistischen Grafikstil dazu fähig, mich manchmal einen halben Meter nach hinten schrecken zu lassen. Daher würde ich auch nicht jedem empfehlen, dieses Spiel selber zu spielen.

Zum Schluss möchte ich jeden, der sich mit dem Thema Videospiele noch nicht beschäftigt hat und sich jetzt vielleicht doch dafür zu interessieren beginnt, noch einmal einladen, sich Videos oder Bilder der eben genannten Spiele anzuschauen. Schade, dass dieses Thema in meinem Kunstunterricht kaum eine Rolle gespielt hat.

Abb. 4 und 5 Screenshot: Videospiel *Prey* (2017): Durchbrochenes „Looking Glas“

darunter: Abb. 6 Screenshot: Eines der wundervollen Biome von *Subnautica* (2018): Der „Jellyshroom Cave“

Abb. 7 Screenshot: Ein Beispiel für die sorgfältig gezeichneten Bilder aus dem Spiel „*The Whispered World*“ (2009)



Abb. 1 – 3
Mülltrennung in
Frankreich



Franz Billmayer

Mit Bildern bitten

Franz Billmayer (*1954) ist Professor für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg. Siehe auch: bilderlernen.at

Bilder werden für verschiedene kommunikative Ziele und Zwecke verwendet, z.B. um etwas auszudrücken, etwas zu repräsentieren oder etwas zu dokumentieren. Mit Bildern werden wir etwa auch zu einem bestimmten Verhalten aufgefordert. Aufforderungen werden rhetorisch unterschiedlich formuliert. In der Sprache wird der rhetorische Modus oft ausdrücklich genannt. ... Das ist ein Befehl. – Ich kann dich nur davor warnen. – Ich empfehle dir, ... – Darf ich dich bitten ... Wie die jeweilige Aufforderung gemeint ist, wird zusätzlich durch Lautstärke und Tonfall und durch Körperhaltung, Gestik und Mimik ausgedrückt. Bei Bildern geht das über das Motiv, die Farben, die



Darstellungsweise, die Größe und die Form.

Wie schaut Bitten bei Bildern aus? Wikipedia definiert Bitten so: „jeman-

den in höflicher Form nach etwas fragen, sich in höflicher Form an jemanden wenden, jemanden um etwas ersuchen, einen Wunsch ausdrücken.“ Wer bittet, ist in der schwächeren Position oder verwendet aus Höflichkeit die Rhetorik von jemandem, der in der schwächeren Position ist. Man spricht mit weicher eher leiser Stimme, man neigt den Kopf und Oberkörper leicht nach vorn, um kleiner zu wirken, und macht ein freundliches Gesicht. Diese Strategien kommen auch auf den hier gezeigten Bildern zum Einsatz. Die Motive werden im kindlichen Comic-Stil präsentiert, sie sind witzig, freundlich und regen zum Lächeln an.



Abb. 4 & 5
Abspernung in Tokushima, Japan 2008

Abb. 6
Hundeverbotsschild vor dem Friedhof in Altenerding

Abb. 7
Hundeverbotsschild

Abb. 8
Hier kein Hundeklo





Abb. 9
Hund an die Leine, Salzburg

Abb. 10
Hundeverbottsschild vor einem Tempel in Koyasan, Japan 2008

Abb. 11
Hinweis in einem Hotel am Saaleradweg 2013

Abb. 12
Motor abstellen, Japan 2008

Walter Köstenbauer

„Künstlerische Intervention“ an einer marmornen Gedenktafel für den 2. Weltkrieg



Im heurigen Erinnerungsjahr 2018/1938 (Österreichs Anschluss an „Hitler-Deutschland“) hat eine von mir lang gehegte Idee mit wohlwollender Zustimmung der Direktion ihre Realisierung gefunden. An einer Gedenktafel aus massivem Marmor, die seit Jahrzehnten prominent im Treppenhaus unserer Schule, dem Akademischen Gymnasium Graz, hängt und die an die Opfer des 2. Weltkriegs erinnern soll, wurde nun eine wichtige, ergänzende Intervention durchgeführt – ganz im Stil eines erweiterten Kunstbegriffs.



Walter Köstenbauer (geb. 1956 in Weiz/Stmk.) studierte von 1974 bis 1979 an der Akademie der bildenden Künste in Wien (Meisterklasse Wolfgang Hollegha). 1981 bis 1995 am Akademischen Gymnasium mit voller, ab 1996 mit reduzierter Lehrverpflichtung tätig. Zu Gunsten seiner freischaffenden, künstlerischen Tätigkeit ist er mit 1. September vorzeitig in den Ruhestand getreten. Mehr zu Walter Köstenbauer auf Wikipedia oder auf www.kultur.graz.at/v/koestenbauer.html

Abb. 1 und 2
Intervention an der Gedenktafel

Abb. 4
links: Fr. Mag. DI Daniela Grabe, Obfrau des „Verein für Gedenkkultur in Graz“, mittig rechts: Fr. Dir. Hildegard Kribitz, ganz rechts: Walter Köstenbauer nebem Schüler/innen und einer Kollegin. Alle Fotos : Mag. Roland Fischer

Abb. 5 Walter Köstenbauer vor seiner kritischen Installation mit zwei Weihnachtsmännern „Das kommt davon“, 2018



In einer kleinen, feinen Einweihungszeremonie in Gegenwart einer 6. Klasse, unserer Frau Direktor und unseres Gastes Fr. Mag. DI Daniela Grabe, der Obfrau des „Verein für Gedenkkultur in Graz“ und Mitinitiatorin der sogenannten „Stolpersteine“, wurde dem in Marmor gemeißelten Text eine Schrift-Ban-

derole aus Plexiglas hinzugefügt. Von nun an kann man dort auch lesen, dass das ‚Akademische‘ nicht nur der Opfer des 2. Weltkrieges, sondern auch der Opfer der unmenschlichen Ideologie des Nationalsozialismus gedenkt.

Allein in der Steiermark sind dies, abgesehen von den 27.900 getöteten

Soldaten, 9.000 getötete Zivilisten und 12.000 Vermisste, auch 8.000 hingerichtete politische Gefangene und Widerstandskämpfer, 2.500 getötete bzw. ermordete Juden (nicht mitgerechnet die unzähligen Geflüchteten und Vertriebenen) und 300 ermordete Roma und Sinti („Zigeuner“, wie’s damals geheißt hat). Ungezählte Menschen mit Beeinträchtigungen wurden ebenfalls ermordet. Allein in der Grazer Landesnervenklinik Sigmund Freud (damals „Feldhof“ genannt) wurden vom ehemaligen hitlergetreuen Personal 270 psychisch kranke Kinder und ca. 1.000 erwachsene Patienten ermordet. Hunderte Patienten wurden von dort zum Bahnhof Puntigam getrieben und in Zügen weiter nach Hartheim in OÖ transportiert, wo zwischen 1940 und 1944 insgesamt ca. 50.000 Menschen vergast und verbrannt worden sind.

Die neu gestaltete Tafel eignet sich nun auch bestens für fächerübergreifende Unterrichtseinheiten und für Projekte.

Fröbe, Turit:

Alles nur Fassade? Das Bestimmungsbuch für moderne Architektur. DuMont Buchverlag, Köln, 2018. (175 Seiten) ISBN 978-3-8321-9947-0

Es ist ein Allround-Reiseführer und perfekter Begleiter für jeden Stadtpaziergang, mit dem mit wenigen Blicken Alltagsarchitektur stilistisch eingeordnet und datiert werden kann. Die Autorin Turit Fröbe weist mit ihrem Buch auf die lebendige Alltagsarchitektur hin und darauf, wie wenig Aufmerksamkeit dieser beim Vorbeigehen geschenkt wird. Es geht in diesem Buch nicht nur um Reisende, die architektonische Highlights sammeln, sondern es geht auch um die Bewohnerinnen und Bewohner der Städte, die oft ihre eigene Umgebung nicht kennen.

Das Buch ist übersichtlich gegliedert und formal ansprechend gestaltet.

Im Vorwort geht die Autorin auf ihre Motivation ein: Ein Studierender beschrieb ihre Art Architektur zu lesen als *Architektur für andere erlebbar und lebendig machend*. Sie gibt Architekturinteressierten ein Instrument in die Hand, mit dem sie selbst sich der Architektur nähern können. Es geht um Architektur, die uns täglich umgibt, um Alltagsarchitektur und um gebaute Umwelt, in der wir uns bewegen.

Fenster als *Augen der Architektur* geben Aufschluss über Baualter und Epoche. Für die Bestimmung und Einordnung von Architektur eignen sie sich,

so Fröbe, erst seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts. Waagrechte und senkrechte Gliederungen und Dekor in der Fassadengestaltung, die bis dato Parameter für eine erfolgreiche Datierung von Gebäuden waren, werden seit Beginn des 20. Jahrhunderts von glatten, wenig strukturierten und dekorierten Fassaden abgelöst, sodass Fenster seitdem eine bedeutendere Rolle in der Datierung einnehmen.

Im Kapitel „Das Fenster in der modernen Architektur“ gibt die Autorin eine Einführung in Materialien, Fertigungsmethoden wie auch Gestaltung und Vorlieben. In der darauf folgenden Anleitung, wie Bestimmung und Da-

terung geübt werden können, werden auch typische Fallen, wie zum Beispiel die „Neo-Falle“ thematisiert.¹ Ein wunderbarer Überblick über die unterschiedlichsten Fensterformate und Glasfassaden wird mit Fotos illustriert und mit Datumsangaben versehen, sodass ein erster Eindruck entsteht. Die Fotos sind keine typischen Architekturfotos, die das Sujet ins optimale Licht rücken, vielmehr zeigen sie sehr charmant, wie der Bestand – das Objekt – im Stadtraum platziert ist. Diese Art der Darstellung erhöht den Wiedererkennungswert und zeigt eine Realität, die Architektur Fotografien oft vermissen lassen. Turit Fröbe spricht eine klare, aussagekräftige Sprache, sie nennt Tatsachen, die gerne ungenannt bleiben und spricht so alle an. Es gibt Informationen zur „verhassten Gründerzeit“² und zu den wichtigsten Vorbildern für die Entwicklung moderner Architektur.

Wie sich moderne Architektur entwickelte und wie es nach dem Jugendstil weiterging, steht im Hauptteil des Buches. Jeder Epoche ist ein eigenes, analog aufgebautes Kapitel gewidmet. So werden Veränderungen und Weiterentwicklungen vergleichbar: Fenster, Material, Form und Ikone.

Fröbe geht einen Schritt weiter als traditionelle Bestimmungsbücher. Sie fügt dem Offensichtlichen noch ein Modul hinzu, die Ikone: Das ist ein Bauwerk, das wegweisend für die jeweilige Epoche/Strömung ist, das mit Traditionen bricht und das ein *must know* für alle ist, die sich für Architektur interessieren. Beispiele sind die AEG-Turbinenhalle von Peter Behrens (sie markiert den neuen Bautypus Industriebau) oder das Internationale Congress Centrum Berlin von Ursulina Schüler-Witte und Ralf Schüler. In weiterer Folge werden zusätzliche Parameter wie Siedlungen und DDR-Architektur hinzugefügt, ebenso wie ein Ausflug in die High-Tech-Architektur als Antwort auf die Postmoderne. Ab den



1930ern gibt es durch den Nationalsozialismus eine Rückkehr zum Neoklassizismus in der Repräsentationsarchitektur und zur Formensprache des Heimatschutzes und der Konservativen Moderne³ im Siedlungsbau, die einen Bruch in der modernen Architektur darstellt. Erst in den 1950ern ist wieder eine Weiterentwicklung spürbar.

Sympathisch und wichtig sind die Hinweise auf die bereits erwähnten Neo-Fallen. Die Neo-Stile sind im letzten Kapitel in einer Zusammenfassung dargestellt, wodurch eine Analogie zum Historismus⁴ gezogen werden kann.

Ein Glossar mit Erklärungen der wichtigsten Fachtermini und ein Einblick in die Fachliteratur runden das Bestimmungsbuch für moderne Architektur ab.

Dinge und Wohnungen
dollarstreet.org ist eine Seite der gapminderstiftung mit Fotografien über Dinge und Wohnungen von armen und reichen Familien weltweit. Für Geografen genauso interessant wie für BE- und WerklehrerInnen.

Ein Tipp vom Billmayer Franz

Turit Fröbe gibt dem Stadtpaziergang eine neue Bedeutung, indem sie uns ein Instrument zur Verfügung stellt, das Alltagsarchitektur lebendig, erfassbar und einordenbar erscheinen lässt. Sie schreibt in einer leicht verständlichen Sprache und bedient sich trotzdem der Fachbegriffe, die samt Erklärungen in den Text integriert sind. Somit kann man sich spielerisch Grundbegriffe der Architektur aneignen und, das ist das Wichtigste, im eigenen täglichen Umfeld erproben. Details werden wichtig, das genaue Hinschauen wird trainiert, sodass immer neue Dinge entdeckt werden. So wird der tägliche Spaziergang, der Weg zur Arbeit oder in die Schule zu etwas Besonderem und die dort befindliche Architektur mittels Bestimmungsbuch neu interpretierbar. Eines der Ziele ist, nach gewisser Zeit und intensiver Nutzung das Buch *überflüssig* zu machen.

Absolut empfehlenswert ist „Alles nur Fassade?“ für alle, die Architektur lieben und einen Blick für das Alltägliche haben, aber auch für den Unterricht, da keinerlei Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler notwendig sind, sondern ein sofortiges Eintauchen in die Materie ohne stupides Auswendiglernen von so genannten *hardfacts* wie Epochen und Architekturstilen möglich ist.

Marion Starzacher, Graz

1 Neo-Stil bezeichnet eine Baustilwiederholung, wozu es in der Publikation ein eigenes Kapitel gibt (ab Seite 158).
2 Vgl. Seite 28f.
3 Vgl. Seite 76f.
4 Stilpluralismus Ende des 19. Jahrhunderts bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wo Stilmerkmale aus der Romanik bis hin zum Klassizismus an Gebäuden zu finden und durchaus vermischt angewendet worden sind.

Zeichnen „Intelligenz des Sehens“



Dagmar-Beatrice Gaedtker-Eckardt, Monika Miller, Volker Schubert, Blanka Sophie Siebner, Reinhard Spieler (Hrsg.): Zeichnen als Kulturtechnik. München (koeped) 2017. 276 Seiten 317 Abb. 24,80€

Wir tun es schon, bevor wir Schreiben lernen. Die Einstiegsschwelle ist gering, ohne viel Aufwand und hohe Kosten kann man es fast überall ausüben. Buchmarkt und Internet sind voll mit Anleitungen und Rezeptbüchern. *Urban Sketching* ist seit der Gründung vor zehn Jahren zu einem populären Projekt der Entschleunigung geworden.

Die meisten Kinder scheinen jedoch ihre zeichnerische Tätigkeit in der Schulzeit, spätestens im Übergang zum Jugendalter, aufzugeben. Als Mittel zur Kommunikation stagniert sie auf einem Entwicklungsniveau, das weit hinter dem der Sprache bleibt. In der bildnerischen Erziehung ist das Zeichnen gegenüber attraktiven und aufwendigen Verfahren und digitalen Techniken ein Nebenschauplatz.

Dem zum Trotz stellt ein Sammelband mit Aufsätzen, die sich dem Thema „Zeichnen als Kulturtechnik“ aus den Blickwinkeln verschiedener Fachrichtungen nähern, das Zeichnen als „zwingend notwendige Kompetenz“ dem Lesen, (Recht-)schreiben und Rechnen gleich. Beim Zeichnen lernt man Beobachten, Unterscheiden, Vereinfachen, Vergleichen, Ergänzen, Abstrahieren und fördert damit die „Intelligenz des Sehens“ (Arnheim).

Zeichnen vermittelt also Kenntnis, ist aber zugleich Mittel zur Erkenntnis, weil wir uns damit ein anschauliches Bild von etwas machen. Zeichnen ist immer auch „Interpretation und Denkmodell für die Erfahrung von Wirklichkeit“ (Spieler). Als Lernstrategie kann es die „Verarbeitungstiefe von Lerninhalten“ fördern, sowie Konzentration und Ausdauer stärken.

Die starken Argumente für die pädagogische Bedeutung des Zeichnens werden in dieser Publikation durch praktische Beispiele, Fallstudien und prozessorientierte Forschungsergebnisse (Miller, Siebner) unterstützt. Zeichnen erweist sich als Querschnittsmaterie, die nicht nur die künstlerische Praxis betrifft, sondern Gedanken gliedert, Sachverhalte strukturiert und Kommunikation unterstützt, so wie wir auch das Schreiben nicht nur lernen, um damit Gedichte verfassen zu können, und das Lesen nicht nur, um uns in Romane zu vertiefen. Im (phänomenologischen) Sinn von Merleau-Ponty ist eine Zeichnung immer auch die „Antwort auf eine bestimmte Frage meines Blicks“.

Was ist also zu tun? Schubert konstatiert zu Recht, dass Zeichnen in der Schule, anders als die Sprache, „nicht

beständig gefördert und gefordert wird“. Es bedarf der Anregung, Anleitung, des Gesprächs und der Korrektur, diese Lernprozesse behutsam pädagogisch zu begleiten. Es wirkt motivierend, wie Miller in ihrem Beitrag „Zeichnen können“ an einem Fallbeispiel mit dem weit verbreiteten Vorurteil aufräumt, dass man dazu Talent bzw. Begabung braucht: „Alle Schülerinnen und Schüler können im Kunstunterricht zeichnen lernen, wenn ein Curriculum erarbeitet wird, bei dem die Kompetenz der Heranwachsenden in einzelnen, aufeinander aufbauenden Unterrichtssequenzen ausgebildet wird.“ Musterübungen, vorgegebene Aufgaben oder Motive sind dabei nicht hilfreich, Voraussetzungen für jeweils nächste Entwicklungsschritte lassen sich nicht einseitig antrainieren, wird der Salzburger Hochschullehrer Ruedi Arnold zitiert.

Unterstützend sind mehrsinnig vernetzte Erkundungsprozesse, welche Themeninteressen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen und auch im nachahmenden Zeichnen Anlässe schaffen, durch das Zeichnen Erfahrung und Wissen zu erwerben.

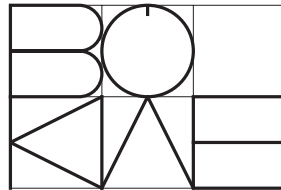
Zum ersten Mal auf Deutsch zugänglich sind Überlegungen des ehemals jugoslawischen Künstlers und Hochschulprofessors Bogomil Karlavaris (gest. 2010) zur Kreativität und ihrer Förderung im Unterricht. Bei ihm wie auch in mehreren Beiträgen wird noch etwas klar: Die künstlerische Tätigkeit und Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer ist unabdingbar für einen erfolgreichen und sinnvollen Kunstunterricht!

Wolfgang Richter, Salzburg

„Ich ärgere mich grün und blau. Ich werde rot vor Zorn“

Arbeiten von NMS-Schüler_innen, 1. Klasse, Deckfarben auf Packpapierbogen. Gefühle, die anlässlich verschiedener politischer Entscheidungen in jüngerer Zeit durchaus in einem selber hochkommen. (Ein Kommentar von Maria Schuchter)




BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilich unabhängig gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkerzieherInnen
ZVR 950803569 · ISSN 2519-1667

BÖKWE – Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Gestalten und Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen

www.boekwe.at

Impressum
Vorstand:

1. Vorsitzender: Dr. Rolf Laven, HS-Prof. rolf.laven@phwien.ac.at
2. Vorsitzender: Dr. Wolfgang Weinlich w.weinlich@chello.at
Generalsekretärin/
Geschäftsstellenleitung: Mag. Eva Lausegger boekwe@gmail.com
Kassierin: Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net
Fachvertretung:
Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof. fpirstinger@kphgraz.at
Technisches Werken: Mag. Erwin Neubacher erwin-georg.neubacher@moz.ac.at
Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß s.weisz@lwest.at
Fachinspektoren: Mag. Manuel Pichler, FI manuel.pichler@lsr-ktm.gv.at
Leitung der Fachblatt-Redaktion: Dr. Maria Schuchter maria.schuchter@kph-es.at

Landesvorsitzende:

Kärnten: Mag. Ines Blatnik ines.blatnik@aon.at
Niederösterreich: Helmut Pecher MA Bed helmut.pecher@ph-noe.ac.at
Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß s.weisz@lwest.at
Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof. fpirstinger@kphgraz.at
MMag. Heidrun Melbinger-Wess atelier@melbinger.info

LandeskoordinatorInnen:

Burgenland: Mag. Petra Suko p.suko@chello.at
Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger hoerud@yahoo.com
Wien: Mag. Eva Lausegger boekwewien@gmail.com
Vorarlberg: MMag. Marina Schöpf marina.schoepf@gmx.at
Tirol: Mag. Sabine Schwarz sabine.schwarz@kph-es.at

Landesgeschäftsstellen:

Kärnten: Mag. Hildegard Otto hildegard.otto@it-gymnasium.at
Niederösterreich: Mag. Leo Schober l.schober@gmx.net
Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer klaushuemer@hotmail.com
Steiermark: Mag. Andrea Stütz andrea.stuetz@gmx.at
Burgenland, Salzburg, Tirol, Wien, Vorarlberg:
Mag. Eva Lausegger boekwe@gmail.com

Bundesgeschäftsstelle:

Brigittagasse 14/15, A-1200 Wien
boekwe@gmail.com
boekwe@gmx.net,
Kto. BAWAG-PSK
IBAN: AT25 6000 0000 9212 4190
BIC: BAWAAT33

Redaktionelles
Redaktionsteam:

Dr. Maria Schuchter (Leitung) maria.schuchter@kph-es.at
Franz Billmayer franz.billmayer@moz.ac.at
Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net
Dr. Marion Starzacher marion.starzacher@phst.at

Beiträge:

Die AutorInnen vertreten ihre persönliche Ansicht, die mit der Meinung der Redaktion nicht übereinstimmen muss.
Für unverlangte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Rücksendungen nur gegen Rückporto. Fremdinformationen

sind präzise zu zitieren, Bildnachweise anzugeben.

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:

Beckmanngasse 1A/6, A-1140 Wien
Tel. +43-676-3366903
email: boekwe@gmx.net
<http://www.boekwe.at>

Redaktionsschluss:

Heft 1 (März): 1. Dez.
Heft 2 (Juni): 1. März
Heft 3 (Sept.): 1. Juni
Heft 4 (Dez.): 1. September
Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende

Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen
Redaktionsleitung: Dr. Maria Schuchter
Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger
Druck: Print Alliance HAV Produktions GmbH, 1030 Wien

Offenlegung nach § 25 Abs. 4 MG 1981:

Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und Textiles Gestalten. Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen

Offenlegung nach § 25 Abs. 1-3 MG 1981:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

des 1. Monats im Quartal

Bezugsbedingungen:

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 42,00
StudentInnen (Inskr.-Nachw.): € 21,00
Normalabo: € 42,00
Einzelheft: € 12,00
Auslandszuschlag (EU): € 3,00
Zuschlag (Nicht-EU): € 8,00
Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und Abonnement verlängern sich automatisch. Kündigungen müssen bis Ende des jew. Vorjahres schriftlich bekanntgegeben werden.

Wir ersuchen alle Mitglieder und Abonnenten, Änderungen ihrer Adresse und/oder Emailadresse der Bundesgeschäftsstelle umgehend bekannt zu geben !!!

„Ich ärgere mich grün und blau. Ich werde rot vor Zorn“

Arbeiten von NMS-Schüler_innen, 1. Klasse, Deckfarben auf Packpapierbogen.

Gefühle, die anlässlich verschiedener politischer Entscheidungen in jüngerer Zeit durchaus in einem selber hochkommen. (Ein Kommentar von Maria Schuchter)


IN EIGENER SACHE

Liebe Mitglieder!

Unsere neue Homepage wurde etwas erweitert: Lehrpläne und sonstige Handreichungen sind ab sofort auch unter einem eigenem Menüpunkt erreichbar.

Des Weiteren sind Fachblätter der vergangenen Jahre in einem geschützten Bereich unter Fachblatt – Zugang zum Fachblattarchiv:

<http://www.boekwe.at/zugang-zum-fachblattarchiv/> auf der Webseite abzurufen.

Die Sammlung umfasst vom ersten Heft bis zum jeweiligen vorangegangenen Jahr die Fachblätter.

Mit dem Passwort **boekwefb** erhält man Zugang zur Sammlung.

Hier auch der Link zu unserem Newsletter. Wer sich noch nicht registriert haben sollte, kann dies mit seiner Mailadresse machen unter

<http://www.boekwe.at/newsletter/>.